

Ao Rui

À Helena

Agradecimentos

À Prof. Doutora Maria Elisa Chaleta pelos ensinamentos transmitidos, pela paciência e compreensão.

Às mães que se disponibilizaram a colaborar.

Ao Dr. Carlos Falcão cujos conhecimentos, experiência e disponibilidade para ajudar foram fundamentais.

“Desejo que você

Não tenha medo da vida, tenha medo de não a viver.

Não há céu sem tempestades, nem caminhos sem acidentes.

(...)

Debata ideias. Lute pelo que ama.”

(Cury, 2006)

“Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

A felicidade exige valentia, Fernando Pessoa.

Resumo

Os comportamentos e estilos parentais variam e influenciam de diferentes formas o desenvolvimento de determinadas características da criança/adolescente, actuando como factor de protecção ou como factor de risco (Baptista, 2000). Têm sido associados na comunidade científica a diversas características psicopatológicas, surgindo o interesse de compreender a existência ou inexistência de alguma relação com as perturbações emocionais. Estas assumem grande relevância na infância e na adolescência devido à frequência com que ocorrem nestas fases do desenvolvimento humano.

Com o objectivo de conhecer e compreender a relação existente entre as perturbações da ansiedade em crianças e adolescentes e os estilos parentais característicos da sua dinâmica familiar, recorreu-se a uma amostra de 30 mães de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas e analisados através da análise temática e categorial. Os resultados demonstram a acentuada ambivalência em que as mães vivem e educam os filhos, actualmente; ao contrário do que acontecia na altura da sua infância e adolescência, em que a mulher assumia o papel de cuidadora e responsável pela educação dos filhos.

Palavras-chave: estilos parentais, perturbações da ansiedade, infância, adolescência

Abstract

“Analysis and identification of maternal parenting styles in a sample of children and adolescents with anxiety disorders”

The behaviors and parenting styles vary and influence in different ways to develop certain characteristics of the child / adolescent acting as a protective factor or as a risk factor (Baptista, 2000). Have been associated in the scientific community to various psychopathological features, emerging interest to understand the existence or nonexistence of any relationship with emotional disturbances. These are of great importance in childhood and adolescence because of the frequency with which they occur in these stages of human development.

In order to understand the relationship between different dimensions of parenting style and anxiety disorders, we used a sample of 30 mothers of children and adolescents aged 7 to 17 years.

Data were collected through interviews and analyzed using thematic analysis and categorical. The results demonstrate the marked ambivalence that mothers live and raise their children, now; unlike what happened at the time of his childhood and adolescence, woman assumed the role of caregiver and responsible for raising children.

Keywords: parental styles, anxiety disorders, childhood, adolescence

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	13
I. Revisão da literatura	15
1. Desenvolvimento emocional e Perturbações da ansiedade	15
1.1. Desenvolvimento emocional: as raízes.	15
1.2. A problemática desenvolvimental das emoções	20
1.3. A ansiedade	23
1.4. Perturbações da ansiedade na infância e adolescência	31
2. Parentalidade e Estilos Parentais	45
2.1. Definição e evolução da família e conseqüente desafio para a parentalidade.	45
2.2. Parentalidade e estilos parentais	52
2.3. Relação entre estilos parentais e desenvolvimento psicossocial na infância e adolescência	71
II. Enquadramento metodológico	81
1. População	81
2. Amostra	82
3. Instrumentos e Procedimentos	82
III. Discussão dos resultados	103
IV. Conclusão	137
V. Referências Bibliográficas	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Temas do guião definitivo e respectivo volume de informação.

Quadro 2. Categorias do Tema I e respectivo volume de informação.

Quadro 3. Subcategorias da categoria 1 “Aspectos importantes para a educação” do Tema I, e respectivo volume de informação.

Quadro 4. Sub-subcategorias da subcategoria “Relacionamento com os filhos” da categoria 1, e respectivo volume de informação.

Quadro 5. Subcategorias da categoria 2 “Factores que dificultam a educação dos filhos” do Tema I, e respectivo volume de informação.

Quadro 6. Sub-subcategorias da subcategoria “Famíliares” da categoria 2 e respectivo volume de informação.

Quadro 7. Sub-subcategorias da subcategoria “Escolares” da categoria 2 e respectivo volume de informação.

Quadro 8. Sub-subcategorias da subcategoria “Sociedade” da categoria 2 e respectivo volume de informação.

Quadro 9. Subcategorias da categoria 3 “Factores facilitadores da educação dos filhos” do Tema I, e respectivo volume de informação.

Quadro 10. Sub-subcategorias da subcategoria “Famíliares” da categoria 3, e respectivo volume de informação.

Quadro 11. Sub-subcategorias da subcategoria “Escolares” da categoria 3, e respectivo volume de informação.

Quadro 12. Sub-subcategorias da subcategoria “Sociedade” da categoria 3, e respectivo volume de informação.

Quadro 13. Categorias do Tema II “Educação das mães na infância e adolescência” e respectivo volume de informação.

Quadro 14. Subcategorias da categoria 1 “Valores transmitidos na educação” do Tema II e respectivo volume de informação em cada grupo etário.

Quadro 15. Subcategorias da categoria 2 “Características da educação recebida” do Tema II e respectivo volume de informação em cada grupo etário.

Quadro 16. Subcategorias da categoria 3 “Relacionamento com progenitores” do Tema II e respectivo volume de informação.

Quadro 17. Subcategorias da categoria 4 “Comunicação com progenitores” do Tema II e respectivo volume de informação, em cada grupo etário.

Quadro 18. Sub-subcategorias da categoria 4 “Existência de comunicação” da categoria 4, e respectivo volume de informação.

Quadro 19. Subcategorias da categoria 5 “Regulação do comportamento” do Tema II e respectivo volume de informação, em percentagem.

Quadro 20. Sub-subcategorias da subcategoria “Existência de regras” da categoria 5, e respectivo volume de informação.

Quadro 21. Sub-subcategorias da subcategoria “Consequências do não cumprimento de regras” da categoria 5, e respectivo volume de informação.

Quadro 22. Categorias do Tema III “Educação que dá aos filhos” e respectivo volume de informação.

Quadro 23. Subcategorias da categoria 1 “Valores que transmite aos filhos” do Tema III e respectivo volume de informação em cada grupo etário.

Quadro 24. Subcategorias da categoria 2 “Características da educação que dá aos filhos” do Tema III e respectivo volume de informação em cada grupo etário.

Quadro 25. Subcategorias da categoria 3 “Características da relação com os filhos” do Tema III e respectivo volume de informação em cada grupo etário.

Quadro 26. Subcategorias da categoria 4 “Comunicação com os filhos” do Tema III e respectivo volume de informação.

Quadro 27. Subcategorias da categoria 5 “Regulação do comportamento” do Tema III e respectivo volume de informação.

Quadro 28. Sub-subcategorias da subcategoria “Existência de regras” da categoria 5, e respectivo volume de informação.

Quadro 29. Sub-subcategorias da subcategoria “Consequências do não cumprimento de regras” da categoria 5, e respectivo volume de informação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo integrativo de Darling e Steinberg (1993). Fonte: Valentini (2009)

Figura 2. Modelo de Belsky (1984). Fonte: Cramer (2002)

INTRODUÇÃO

As perturbações emocionais assumem grande relevância na infância e na adolescência devido à frequência com que ocorrem nestas fases do desenvolvimento humano. As consequências destas perturbações envolvem frequentemente dificuldades no funcionamento interpessoal e interferem no seu desenvolvimento. O aparecimento destas perturbações parece depender de um conjunto de factores individuais, familiares e ambientais que têm efeitos directos, tanto na criança como no adolescente, que se desenvolvem em contextos normativos como a escola, a família e o grupo de amigos onde originam e exibem interacções sociais. Neste contexto, as perturbações emocionais merecem especial atenção se considerarmos, de acordo com a teoria relacional de Miller (1991, *cit.* por Papalia, Olds & Feldman, 2001), que o crescimento da personalidade ocorre no seio das relações e das ligações emocionais, iniciando-se o desenvolvimento do *self* na interacção dinâmica com o outro. Assim, o desenvolvimento saudável depende das interacções ao longo da vida, de uma individualidade em contínua maturação com uma contínua maturação do sentido de ligação.

Se se considerar a teoria sistémica quando nos referimos à dinâmica familiar, encontra-se a importância e mesmo o sentido de perceber e caracterizar através dos estilos parentais a dinâmica familiar que envolve as crianças e adolescentes com perturbações emocionais. A totalidade do sistema familiar pode ser dividida em subsistemas internos caracterizados pela relação entre os seus membros (Schmidt & Bosa, 2003) participando cada um destes em diferentes subsistemas que traduzem padrões próprios de comportamento. Sendo assim, e de acordo com Morgan (1988, *cit.* por Schmidt & Bosa, 2003), o relacionamento entre os diferentes membros da família é caracterizado pelas interacções recíprocas e bidireccionais, o que constitui um padrão de influência circular e estabelece uma relação de mútua interdependência entre os mesmos. Assim, percebe-se facilmente que uma disfunção de um dos membros tenderá a repercutir-se nos restantes subsistemas, afectando a família como um todo.

Os resultados deste estudo, para além de representarem e contribuírem para uma maior compreensão acerca das perturbações da ansiedade, cada vez mais frequentes em crianças e adolescentes e sobre um grande nível característico destas fases de desenvolvimento; poderão constituir uma base de construção de programas de prevenção e intervenção educacional. Não menos importante será a sua possível relevância na fundamentação de novas estratégias utilizadas pelos educadores, professores e pais que lidam com estas crianças e adolescentes e os seus educandos, no seu quotidiano. Atendamos à importância que terá a futura compreensão de uma das dimensões da dinâmica familiar desta amostra na construção de estratégias de e para a intervenção com a família e não apenas com as crianças e jovens emocionalmente perturbados.

Pretende-se então, conhecer a relação existente entre as perturbações da ansiedade em crianças e adolescentes e os estilos parentais característicos da sua dinâmica familiar.

A apresentação do presente estudo inicia-se então com uma breve revisão da literatura, começando pela compreensão do desenvolvimento emocional e da sua relação tanto com as perturbações da ansiedade como com a parentalidade e estilos parentais, seguida pelo enquadramento metodológico e terminando com a apresentação dos resultados obtidos e respectiva discussão, terminando com a conclusão geral do estudo.

I. REVISÃO DA LITERATURA

1. Desenvolvimento Emocional e Perturbações da ansiedade

1.1. Desenvolvimento emocional: as raízes.

Na compreensão do comportamento humano são determinantes, de acordo com Trevarthen (2003, cit. por Carvalho, 2007), o ambiente social e as relações interpessoais, sendo o ser humano naturalmente social e detentor da capacidade de criar e exibir interações sociais desde os primeiros dias de vida. É neste contexto que pode ser entendida a importância da qualidade das interações sociais precoces, numa perspectiva do desenvolvimento da criança e adolescente. Para além disso, considerando especificamente o desenvolvimento emocional, um dos aspectos fundamentais do mesmo é a aprendizagem afectiva a partir da observação das interações e relações que se criam no contexto familiar, em que a mãe sobressai como elemento-chave da vinculação afectiva da criança (Fonagy, 2004, Del Barrio, 2002, Belsky, 1999^a, Bowlby, 1990, cit. por Cordellat, 2008). Segundo vários autores, a criação dessas relações afectivas e intensas facilitará, posteriormente, uma correcta integração do sujeito no grupo. Aliás, é comum encontrar na literatura a associação entre o estilo de vinculação e a expressão emocional e a regulação das emoções, componentes essenciais na compreensão tanto das perturbações emocionais como do processo de parentalidade.

Na altura do nascimento comparecem três bebés para os futuros pais – o filho imaginário, o feto invisível mas real que se desenvolveu ao longo de vários meses e o verdadeiro bebé recém-nascido que pode ser acarinhado, visto e ouvido. As relações com o bebé imaginário e com o feto em desenvolvimento surgem como alicerces da vinculação a um recém-nascido, cuja compreensão deverá recuar a interações mais precoces encontradas nas forças ambientais e biológicas que levam homens e mulheres a desejarem ter filhos e nas fantasias originadas por esse desejo (Brazelton e Cramer, 1993). De acordo com os referidos autores, na pré-história da vinculação a gravidez

reflecte toda a vida anterior à concepção, sendo a adaptação a este novo papel influenciada pelas experiências da mulher com a mãe e o pai, as experiências subsequentes com o triângulo edipiano e a maior ou menor facilidade de adaptação ao mesmo. Esta tarefa que é a gravidez dá a oportunidade aos pais de se prepararem física e psicologicamente, sendo frequente uma mobilização de velhos e novos sentimentos que fornece a energia necessária para o vasto trabalho de adaptação a um novo bebé (Brazelton e Cramer, 1993).

Em de 1950 e 1960, Bowlby e Harlow formularam novas ideias sobre a natureza do vínculo entre a criança e o cuidador, desafiando a prevalecente psicanalítica e concepções teóricas da aprendizagem que dominaram o pensamento psicológico a partir da década de 1930 (van der Horst, LeRoy & van der Veer, 2008). Conhecido como “o pai da vinculação” (van der Horst, LeRoy & van der Veer, 2008), Bowlby é o primeiro psicanalista a propor um modelo de desenvolvimento e de funcionamento da personalidade – *teoria dos instintos*. Opondo-se ao método baseado na noção de estádios a partir de factos reelaborados por doentes de Freud e aproximando-se da abordagem de Piaget baseada em observações directas das crianças, Bowlby observa *esquemas de comportamento* humano ou animal, apesar das consideráveis diferenças individuais (sociais, culturais, por exemplo). Esses esquemas conduzem ao acasalamento, aos cuidados com a descendência, à vinculação dos mais pequenos aos pais, sendo o *comportamento instintivo* um acto que se conforma a um esquema reconhecível e cuja função é a de conduzir a um benefício para o individuo ou para determinada espécie – a sobrevivência (Viterbo e Renault, 2005). O autor reconhece a existência de necessidades primárias, indispensáveis que têm de ser satisfeitas (alimentação, por exemplo), mas sublinha que existe mais uma que até à data era classificada como secundária – a necessidade de *vinculação* (Golse, 2005; Viterbo e Renault, 2005; Solis-Ponton, 2004). Refere, originalmente, que a vinculação é uma necessidade primária, não derivando de nenhuma outra, e fundamental no desenvolvimento da personalidade. Esta hipótese de Bowlby assenta na teoria do comportamento instintivo da qual Lorenz apresentara um caso com o nome de *imprinting* ou cunhagem – é desenvolvida precocemente uma preferência

claramente definida que se instaura no decurso de uma fase limitada do ciclo de vida ou período crítico e que permanece relativamente fixa depois de estabelecida (Viterbo e Renault, 2005).

Bowlby, privilegiando o método experimental, centrou-se na relação mãe – bebé e na importância das relações externas na compreensão do comportamento da criança (van der Horst, LeRoy & van der Veer, 2008) para desenvolver o conceito de vinculação e a hipótese baseada na teoria do comportamento instintivo. De acordo com o autor, a criança encontra-se geneticamente predisposta a reagir *respondendo a sinais* originados por informação do próprio organismo (frio, fome, dor) e do meio ambiente (ruído forte, escuridão brusca), e *conduzindo aos alvos fixados*, o que neste caso se traduz na garantia da proximidade em relação a um indivíduo particular preferido entre todos (a mãe). Atingido o alvo fixado, o sistema comportamental é eficaz e outros sinais (chamados sinais negativos em feedback) fazem parar a actividade do sistema em jogo.

Os vínculos precoces que possibilitam a manutenção do contacto e promovem a proximidade com as figuras prestadoras dos primeiros cuidados são fundamentais para a sobrevivência do recém – nascido, consistindo a vinculação num sistema motivacional relacionado com a procura e manutenção de contacto com o principal cuidador (Ainsworth, 1979, Bowlby, 1969, cit. por Carvalho, 2007). O bebé nasce dotado de competências comunicacionais que se expressam através de comportamentos e expressões emocionais (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, cit. por Carvalho, 2007; Trevarthen, 2003), com uma vasta gama de potenciais de acção prontos a ser activados (sucção, reflexo dos pontos cardeais, choro, seguimento ocular) (Viterbo e Renault, 2005), que são geralmente interpretadas pelo cuidador como necessidades sociais e físicas tentando responder-lhes de forma adequada. Este sistema multidimensional é activado desde idades muito precoces e, segundo Bowlby (1969; 1973), é fundamentado biologicamente, integrando substratos biológicos e processos de controlo comportamental. É neste sentido que Grossmann e Grossman (2003, cit. por Carvalho, 2007) definem a

vinculação como uma propensão filogeneticamente programada de uma pessoa, geralmente uma criança, para se ligar a outra e que possibilita o desenvolvimento de vínculos com alguns adultos específicos com capacidades para cuidar, dar suporte e investir recursos na criança. É através destes vínculos que se constroem modelos através dos quais os afectos, as cognições e as expectativas acerca das interações futuras se vão organizando de forma a influenciar relações subsequentes (Cicchetti & Toth, 1995). Ou seja, é esta necessidade de vinculação que permite o estabelecimento de laços de confiança entre as figuras presentes na vinculação e marcar o ponto de partida para futuros envolvimentos quer emocionais quer sociais. Segundo Bowlby e Ainsworth, grandes marcos no estudo da vinculação, esta consiste na necessidade de um contacto e do estabelecimento de laços emocionais entre o bebé, a mãe e outras figuras próximas desde os primeiros meses de vida. O estudo de Mary Ainsworth na década de 70 permitiu a exploração mais aprofundada da Teoria da Vinculação de Bowlby introduzindo o estudo da vinculação em termos do comportamento demonstrado pela criança no procedimento da Situação Estranha (uma reprodução em laboratório do processo de separação e união) (Abreu, 2005).

O objectivo de todos estes estudos, em particular dos de Bowlby foi, desde o início, o de compreender as possíveis influências adversas no desenvolvimento da personalidade da falta de cuidados maternos adequados ao longo dos primeiros anos de vida; ou seja, as consequências no desenvolvimento geral da criança de uma separação precoce ou negligência das pessoas a quem se vinculou e lhe forneceriam supostamente o apoio emocional (Abreu, 2005). Bowlby (cit. por Abreu, 2007) acaba por nos indicar o caminho para a compreensão da relação entre todo o processo de vinculação que tem estado a ser resumidamente descrito e o estudo da parentalidade e estilos parentais, explicando, por um lado, que desde que nasce o bebé experiencia sensações e utiliza-as na construção de uma noção pessoal consciente de si mesmo e, por outro lado, que aprendemos a ser pais a partir dos padrões de interacção que vivenciamos no papel de filhos. Para além disso, como que numa espécie de introdução ao tema da parentalidade e dos

estilos parentais, o autor refere já na década de 70 que o respeito pela necessidade de exploração do filho é complementar ao respeito que se lhe exige em relação aos pais sendo a segurança e confiança e eficácia na relação com o ambiente o primeiro passo para promover um desenvolvimento saudável (Grossmann, Grossmann & Kindler, 2005). Resumindo, assim como são afectados pelos padrões de interacção (que se iniciam com a vinculação) que vivenciam enquanto filhos, os pais afectarão os próprios filhos com os mesmos padrões; ajustando-se assim o que foram com aquilo que são/serão uma vez que cada um dos progenitores levará consigo verdadeiras redes de modelos “de-estar-com” que compreendem a sua própria família de origem e a sua organização particular actual (Stern, 1997, cit. por Abreu, 2007). Até porque o adulto em que se transforma uma criança ou adolescente no futuro não será somente o produto da sua natureza biológica mas também o resultado de uma miríade de interacções que mantém com quem o rodeia ao longo do tempo (Howe, 1997, cit. por Abreu, 2007). Por exemplo, pessoas com apoio e segurança em períodos de desenvolvimento diversos tornar-se-ão adultos seguros e auto-confiantes, com mais competências para enfrentar tarefas e situações difíceis e para estabelecer relações afectivas saudáveis (Abreu, 2007).

Por outro lado teremos que, abreviadamente, compreender o início e evolução do desenvolvimento emocional do ser humano enquanto ser particular e um pouco para além da interacção com as figuras significativas, não podendo nunca separar-se as duas componentes numa compreensão e interpretação global. Os bebés, apesar de nascerem com a capacidade de sentir emoções profundas, são psicobiologicamente incapazes de se auto-regularem, não conseguindo manter-se num estado de equilíbrio emocional (Schore, 2001, cit. por Cordellat, 2008). No entanto, ao longo do crescimento, a criança desenvolve competências de regulação da emoção que se tornam essenciais na organização dos processos emotivos envolvidos no controlo adaptativo do comportamento. O primeiro passo da regulação afectiva constitui o mecanismo mediante o qual os processos afectivos neuroquímicos básicos, a activação fisiológica e os processos expressivo – motores são integrados num

padrão coerente (Greenberg e Paivio, 2000, cit. por André & Lelord, 2002) que, com o tempo, se transforma num sentimento e finalmente proporciona uma emoção do tipo de raiva ou tristeza (Greenberg, 1999, cit. por Wilmshurst, 2011).

Em tom de conclusão desta pequena introdução acerca dos primórdios do desenvolvimento emocional, importante na compreensão das perturbações da ansiedade, torna-se necessário sublinhar três ideias essenciais: 1. o processo de vinculação é fundamental uma vez que irá favorecer e, por vezes, determinar futuras relações entre a tríade que se estabelece aquando do nascimento da criança; 2. este processo influencia o desenvolvimento cognitivo e social da criança; e, por fim, 3. o processo de vinculação não é linear sendo condicionado por um conjunto de factores relacionados com as condições parentais e situacionais que facilitarão ou dificultarão o estabelecimento desse processo (Barrada, 2008). Assim, de acordo com a Teoria da Vinculação (Bowlby, 1969, cit. por Scott, O'Connor & Futh 2006), desde a primeira infância que a capacidade dos pais para responderem de forma sensível e adequada às necessidades dos filhos é fundamental para o desenvolvimento dos mesmos num contexto de vinculação segura com os pais. Apesar de o foco inicial desta teoria ter sido a criança, tem sido cada vez mais reconhecida a importância do estilo parental no desenvolvimento e crescimento saudáveis da criança na segunda infância (Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992, cit. por Scott, O'Connor & Futh 2006), mas também na adolescência e adultez.

1.2. A problemática desenvolvimental das emoções

Actualmente parece existir um grande consenso acerca do papel essencial das emoções na compreensão de uma notável gama de fenómenos que ocorrem no cérebro e corpo humano. De facto, as emoções e os afectos influenciam até mesmo situações nas quais se observa um comportamento, que até há pouco tempo atrás era considerado unicamente racional, como a resolução de um problema de matemática (Oliveira, Campos & Borges, s. d.).

O ser humano não assiste aos acontecimentos da sua vida de uma forma neutra, é um ser emocional. As emoções são experiências subjectivas que constituem parte do mundo afectivo (Del Barrio, 2002, Bisquerra, 2000, Bulbena, 1998, cit. por Cordellat, 2008), sendo tendências de acção relacional resultantes da avaliação de uma situação que afecta o sujeito (Greenberg & Paivio, 2000, Fridja, 1986, cit. por Cordellat, 2008) e óptimos indicadores dos processos de mudança que, por sua vez, são fenómenos complexos que integram as dimensões cognitiva, afectiva e comportamental (Lane & Schwartz, 1987,1993, cit. por Cordellat, 2008). Na opinião de Oliveira, Campos e Borges (s.d.) as emoções podem ser definidas como disposições para a acção, ou seja, qualquer comportamento acontece sempre num domínio específico que é determinado por uma emoção ou por um conjunto de emoções. Referem-se, segundo os autores, a sentimentos e pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, sendo baseadas em sistemas biologicamente estruturados e inatos.

As emoções cumprem uma função protectora desde o nascimento no sentido em que permitem reagir de forma adequada e rápida ao ambiente que as evoca. Aliás, se remontarmos a Darwin, na sua opinião, a função das emoções seria a sobrevivência dos indivíduos, funcionando como sinais que comunicam intenções e sendo reacções apropriadas perante um acontecimento inesperado (Cordellat, 2008). Também Plutchik (1991, cit. por Cordellat, 2008) reforça que as emoções e respectivas manifestações têm uma clara função adaptativa e evolutiva, remetendo-nos para uma dimensão social das emoções, segundo a qual essas servem para comunicar aos outros como nos sentimos bem como para os influenciar.

Numa perspectiva desenvolvimentista, ao longo do desenvolvimento do indivíduo surgem determinadas reacções emocionais esperadas, dependendo da etapa do desenvolvimento em que se manifestam bem como das necessidades ambientais. Por exemplo, os primeiros medos de separação surgem entre os 2 e os 6 anos, altura em que a criança se começa a autonomizar em relação às figuras de vinculação e em que surgem diferentes

comportamentos exploratórios (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Carvalho, 2007). No final da infância e início da adolescência surgem os medos sociais e outras emoções relacionadas com a pertença a um grupo (Baptista, 2000; Moore, & Carr, 2000; Sandin, 1997; Westenberg, Siebelink, & Treffers, 2001, cit. por Carvalho, 2007), numa etapa em que o desenvolvimento cognitivo é mais elaborado e as tarefas desenvolvimentais passam a incluir os pares e outras pessoas significativas.

Percebe-se então que determinadas reacções emocionais como o medo, a tristeza, a ansiedade e a agressividade poderão ser funcionais (Gilbert, 2001, cit. por Carvalho, 2007), funcionando como uma defesa contra situações ameaçadoras ou de perda que surgem em função das necessidades ambientais e das tarefas desenvolvimentais (Batista, 2000, cit. por Carvalho, 2007). De acordo com Barrett (1998, cit. por Borges, Manso, Tomé e Matos, 2008), e especificando, a ansiedade constitui uma experiência comum, funcional e transitória para a maioria das crianças e adolescentes e de natureza e intensidade variáveis de acordo com o estágio de desenvolvimento.

No entanto, também existe uma forma patológica das emoções. Aliás, a psicanálise de Freud (cit. por Cordellat, 2008) apenas se ocupou do tema das emoções numa perspectiva patológica, considerando a sua influência nas perturbações psicológicas dos sujeitos, baseando-se na sua teoria dos impulsos na qual se encontram os fundamentos para a interpretação psicanalítica da ansiedade e depressão. Fonseca (1998, cit. por Borges et al., 2008) diz-nos que a ansiedade pode aumentar de intensidade e tornar-se crónica e disfuncional do ponto de vista do desenvolvimento sócio-emocional. Também Wilson, Pritchard e Revalee (2005, cit. por Borges et al., 2008) descrevem que algumas crianças e adolescentes não conseguem atingir um ajustamento psicossocial saudável, podendo apresentar diferentes perturbações ou sintomatologias, como as ansiosas e depressivas, que podem influenciar o seu desenvolvimento a nível individual, familiar, escolar e social.

A patologia surge quando as emoções são excessivas e descontextualizadas em relação à situação de origem, tornando-se reactivas na

ausência de qualquer ameaça ou perda deixando de ser eficazes e interferindo no funcionamento pessoal, social, académico e/ou ocupacional das crianças e jovens de uma forma mesmo incapacitante (Carvalho, 2007). Também Calderaro e Carvalho (2005) citando Miller (2003), Reis e Figueira (2001) e Scivoletto e Tarelho (2002), chamam a atenção para o comprometimento das funções sociais, emocionais e cognitivas do desenvolvimento da criança por parte das perturbações emocionais, formulando ainda que para além da criança, também a família e o grupo com que se relaciona são afectados.

Cordellat (2008) refere que existem dois grandes grupos de factores de risco das perturbações emocionais: os factores ambientais e as características pessoais. Relativamente ao primeiro grupo, a autora centra-se nas relações familiares como o factor mais importante no desenvolvimento emocional do sujeito – sem dúvida que as disfunções emocionais no contexto familiar se repercutem negativamente no crescimento e ajuste emocional dos seus membros (Del Barrio, 2002, Méndez, 2001, Domènech & Polaino-Lorente, 1990, cit. por Cordellat, 2008), seja por situações de desemprego, económicas ou doença. Assumem principal importância as relações pai – mãe, as relações pais – filhos e as relações escolares e sociais, neste grupo de factores de risco. No que diz respeito aos factores pessoais, a autora refere-se à vulnerabilidade biológica (hipótese de transmissão genética), à vulnerabilidade psicológica, à estrutura da personalidade e autoestima, à idade e ao temperamento (conjunto de elementos somáticos que permite as reacções primárias).

1.3. A ansiedade

A ansiedade tem sido objecto de estudo de um significativo número de estudos por parte da comunidade científica, devido à sua relação com diversos campos abordados pela Psicologia (Bandeira, Loguercio, Caumo & Ferreira, s.d.). Podemos também falar em diferentes escolas da teoria psicológica que se interessaram e contribuíram como teorias relacionadas às causas da ansiedade (Kaplan & Sadock, 1993, cit. por Bazi, 2000) como a psicanalítica, comportamental e existencial.

A palavra ansiedade tem origem no latim *anxietate* e tem várias definições e conceitos nos dicionários não técnico, desde aflição, angústia, desejo ardente, anelo, perturbação do espírito causada pela incerteza à relação com qualquer contexto de perigo (Silva, 2003).

É um conceito tão divulgado que faz parte da linguagem comum e que tem sido empregado nas mais variadas acepções, desde função de condições antecedentes que a evocam, a agente causal, força motivadora de determinado comportamento, traço de personalidade, impulso ou resposta emocional. De acordo com Vaz Serra (1980), variados especialistas indicam que o uso do conceito ansiedade na língua portuguesa era pouco frequente até à segunda metade do século XIX; tendo existido diferentes palavras consideradas seus sinónimos ao longo da história, como *afan* e *coyta* e *coyato* no século XIII, *angustura* e *pressa* no século XV e *estreita* no século XVI. Ey (1950, cit. por Vaz Serra, 1980) menciona que no século XIX os autores utilizavam conceitos como *fobia*, *medo*, *panofobia* e *pantofobia*, para designar situações que pouco depois viriam a ser consideradas como ansiosas. O referido autor salienta na sua obra que o primeiro cientista a valorizar claramente a ansiedade como uma manifestação frequente nas neuroses e psicoses foi Lalanne em 1902, e que durante bastante tempo os termos *ansiedade*, *angústia* e *medo* foram utilizados com o mesmo significado por autores como Darwin, Mosso e Ribot. No entanto, Rosamilha (1971, cit. por Bazi, 2003) defende que foi Freud quem destacou a ansiedade na comunidade científica uma vez que até então o conceito era apenas discutido no campo da Filosofia, sendo a sua obra de importância clássica, apesar de necessitar de alguma revisão. O psicanalista distinguiu três tipos de ansiedade: a real ou objectiva, que seria o medo do mundo; a ansiedade neurótica, que teria como fonte o medo do Id e na qual a pessoa reagiria com medo excessivo a algum impulso percebido pelo sujeito ou mesmo pensamento; e a ansiedade moral, na qual existiria uma reacção do medo de ser punido por fazer ou pensar alguma coisa que contrariasse o superego (Rosamilha, 1971, cit. por Bazi, 2000).

Entretanto, psiquiatras e psicólogos tentaram gradualmente diferenciar ansiedade e medo, começando a definir-se *medo* como uma reacção de defesa perante um objecto presente, e tendo a *ansiedade* ou *angústia* na sua estrutura uma prefigura de perigo a chegar sendo considerado um conceito mais vago, incerto, misterioso e lancinante (Ey, 1950, cit. por Vaz Serra, 1980). Mais tarde, em 1968, Levitt (cit. por Vaz Serra, 1989) assinala que o construto ansiedade tem sido até ai reservado para definir o medo originado por uma fonte desconhecida para o sujeito, e que medo deverá ser utilizado apenas quando a pessoa tem conhecimento do estímulo ameaçador. No entanto, Mefferd (1979, cit. por Vaz Serra, 1980) defende que a diferenciação não será tão linearmente estabelecida se se considerar a importância dos processos cognitivos nas perturbações emocionais, não se podendo afirmar que esta emoção seja uma reacção perante alguma coisa não objectivável uma vez que se estará a falar do interior do individuo, naquilo que pensa e sente. Ou seja, existirão pensamentos avaliadores de situações futuras por parte do sujeito que podem determinar ansiedade. Vaz Serra (1980) cita Izard que realizou os estudos que revelaram a ansiedade como um conjunto complexo de emoções, sendo constituída pelo medo como emoção dominante e à qual se associam outras como a vergonha, a culpa, a cólera e a amargura. Verifica-se então que, segundo a citada autora, sempre que existe ansiedade o medo está presente, e a variabilidade que esse estado pode assumir é originado pela forma como o medo se combina com as restantes emoções referidas. Já Marcelli (2005) define ansiedade como afecto penoso associado a uma atitude de espera de um acontecimento imprevisto mas vivido como desagradável; defendendo ainda que existe, na prática, uma linha contínua e gradual que liga angústia – ansiedade – medo, visto que se vai de um estado que seria puramente fisiológico a uma mentalização progressiva do comportamento.

O final da infância e a adolescência são fases do desenvolvimento do ser humano caracterizados por mudanças físicas, cognitivas e emocionais e o contexto social assume um papel e importância particulares. As crianças e adolescentes encontram-se sujeitos a diferentes níveis de stress face a essas mesmas mudanças que representam desafios (Borges et al., 2008). A

ansiedade é uma característica normal da infância e adolescência, permitindo a adaptação a situações novas, inesperadas ou perigosas (Rosen & Schulkin, 1998, cit. por Borges et al., 2008), sendo uma experiência comum, funcional e transitória cuja natureza e intensidade variam de acordo com o estágio de desenvolvimento (Barrett, 1998, cit. por Borges et al., 2008; Silva, 2003; Serra, 1980) do indivíduo. O padrão de desenvolvimento humano é maior durante a infância e a adolescência do que noutras fases da vida, e o conhecimento do medo normal e da ansiedade de cada estágio do desenvolvimento são essenciais na decisão sobre onde termina a ansiedade dita normal e onde se inicia a ansiedade patológica. Até porque, a ansiedade que é normal para uma criança em idade pré-escolar pode ser extrema se considerarmos um adolescente. O conteúdo dos medos e ansiedade muda conforme as crianças crescem como consequência do desenvolvimento cognitivo e emocional, mudando o foco dos mesmos de acordo com a idade relativa do pensamento e o ambiente externo internalizado pela criança (Rapee, 1991). Bebés tendem a temer estranhos, perda do contacto físico, estímulos intensos e/ou inesperados; entre o primeiro ano e os três, as crianças temem a escuridão, animais, criaturas imaginárias e do “mal”, as casas de banho, estímulos novos ou desconhecidos; entre os 4 e os 7 anos de idade os medos predominantes incluem a separação dos pais, ficar abandonado, ladrões, raptos, fenómenos meteorológicos e seres imaginários como monstros e fantasmas; entre os 8 e os 12 anos muitas crianças temem desastres naturais, a morte, e acidentes corporais, problemas escolares, ser advertido pelos professores, doenças, brigas dos pais, ser castigado; e, por fim, os adolescentes têm frequentemente medo de problemas e conflitos na escola, de não se ajustarem às expectativas dos outros, de problemas económicos, políticos e sociais (Furtado, 1997, cit. por Silva, 2003).

A ansiedade pode ser descrita como sentimento vago e desagradável de medo e apreensão, caracterizado por desconforto e tensão originados pela antecipação de perigo, desconhecido ou estranho (Castillo, Recondo, Asbahr e Manfro 2000; Silva, 2003), e que se manifesta através do comportamento (Moro e Módolo, 2004). No entanto Silva (2003) completa a definição,

argumentando que a ansiedade consiste de sinais comportamentais (como a evitação) mas também de sinais fisiológicos (p. ex. suor nas mãos, frio na barriga) e cognitivos (p. ex. “eu vou fracassar e alguém vai rir de mim”). Segundo May (1977, cit. por Bandeira et al., s. d.), este conceito refere-se a uma relação de impotência, conflito existente entre a pessoa e o ambiente ameaçador e os processos neurofisiológicos decorrentes dessa relação; constituindo uma experiência subjectiva do organismo numa condição catastrófica que surge quando o individuo sente uma ameaça à sua existência ou aos valores que considera essenciais. Também Gorenstein e Andrade (2000, cit. por Perosa, Silveira & Canavez, 2008; Hofflich, Hughes e Kendall 2006) definem ansiedade como um estado emocional com componentes fisiológicos e psicológicos que englobam o aumento do estado de vigília, a tensão e dor muscular, a sensação de constrição respiratória, tremor e inquietação, sensações de medo, insegurança, antecipação apreensiva, pensamento dominado por ideias de catástrofe, bem como desconfortos somáticos consequentes da hiperactividade do sistema nervoso autónomo.

Todo este conjunto de manifestações pode apresentar-se como estado ou traço de ansiedade, sendo o primeiro considerado uma condição emocional temporária que varia em intensidade e flutua com o tempo, enquanto o traço de ansiedade constitui uma característica da personalidade que permanece relativamente estável no tempo (Moro e Módolo, 2004; Bazi, 2000). Segundo Baggio (1984, cit. por Bandeira et al., s.d) a ansiedade estado constitui um estado emocional transitório caracterizado por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão conscientemente percebidos bem como pelo aumento da actividade do sistema nervoso autónomo, características que variam em intensidade e no tempo. Existem evidências de que existem duas componentes da ansiedade estado, sendo essas as reacções cognitivas, que se referem a inadequações ou fracassos em potencial, e as reacções autónomas ou emocionais relacionadas com o funcionamento do sistema nervoso simpático (Endler, Parker, Bagby & Cox, 1991, cit. por Bandeira et al., s.d.). Por outro lado, o traço de ansiedade analisa como os indivíduos geralmente se sentem (Bazi, 2000), diz respeito a crenças individuais relativamente estáveis em

propensão à ansiedade, ou seja, existe diferença na tendência de reagir a situações percebidas como ameaçadoras com elevações de intensidade no estado de ansiedade (Bandeira et al., s.d; Bazi, 2000).

Torna-se necessário esclarecer que também as manifestações fisiológicas, motoras ou cognitivas podem estar associadas a acontecimentos ou situações passageiras (ansiedade – estado), ou, por outro lado, constituir uma forma estável e permanente de reagir (ansiedade – traço) e que provavelmente terá uma base na própria constituição individual, como refere Fonseca (1992, cit. por Bazi, 2000).

Na gíria actual, a palavra ansiedade é utilizada com os mais variados objectivos: indivíduos referem estar ansiosos por acabarem determinada tarefa ou por frequentarem determinado local, alunos dizem-se ansiosos quando têm exames para fazer, sujeitos que ficam muito ansiosos quando avistam determinada pessoa com quem tem uma relação tensa. Em 1980 Vaz Serra diz-nos que em psicologia a ansiedade pode ser valorizada como uma emoção e que em termos laboratoriais é considerada um impulso ou uma resposta emocional, para defender que o mesmo conceito é considerado segundo diferentes prismas: nalguns casos constitui uma força propulsora de determinado comportamento, noutros é uma resposta emocional desencadeada por determinados estímulos, noutros representa um impulso desagregador de um comportamento adequado, noutros ainda é considerado um traço de personalidade e, por fim, uma simples emoção. Torna-se, assim, fácil de perceber que “(...)a ansiedade invade tanto o terreno do “normal” como o do “patológico” (...)” (Vaz Serra, 1980, pp.94), sendo as perturbações da ansiedade bastante frequentes. Na opinião de Kaplan e Sadock (1993, cit. por Bazi, 2000), pode falar-se em ansiedade normal quando surge como resposta a determinadas situações ameaçadoras, enquanto a ansiedade patológica consiste numa resposta inadequada a determinado estímulo em virtude da sua intensidade ou duração. Assim, a ansiedade normal seria uma reacção proporcional à ameaça objectiva, não envolvendo repressão ou outros mecanismos de conflito intrapsíquico, não requerendo mecanismos de defesa

neurótica e podendo ser enfrentada pela percepção consciente ou aliviada pela alteração da situação objectiva. Já a ansiedade neurótica seria, na opinião dos citados autores, definida por comparação a essa definição de ansiedade normal. No entanto, Spielberger (1981, cit. por Bazi, 2000) defende que é difícil determinar se uma reacção de ansiedade é ou não neurótica ou mesmo proporcional ao perigo objectivo, esclarecendo que para se prosseguir para esta distinção deve ser feita uma rigorosa avaliação quanto à proporção de perigo real associada ao tensor específico bem como uma precisa medição da intensidade da reacção da ansiedade resultante. De uma forma muito objectiva e menos rigorosa, Castillo et al. (2000) referem que a avaliar se a reacção ansiosa é de curta duração, autolimitada e relacionada ao estímulo ou não é a forma mais prática de diferenciar ansiedade normal de ansiedade patológica.

A emergência ansiosa constitui para a criança uma porta de entrada para a maioria dos comportamentos psicopatológicos (Marcelli, 2005), e o seu conceito não envolve um construto unitário, principalmente no contexto psicopatológico (Silva, 2003). Wilson, Pritchard, e Revalee (2005, cit. por Borges et al., 2008) referem que algumas crianças e adolescentes não atingem um ajustamento psicossocial saudável, podendo desenvolver diferentes perturbações que podem influenciar o seu desenvolvimento. Castillo et al. (2000) explicam que a ansiedade e o medo são reconhecidos como patológicos quando são exagerados, desproporcionais relativamente ao estímulo ou qualitativamente distantes do que se observa regularmente na faixa etária do indivíduo, e interferem com a qualidade de vida, o conforto emocional ou o desempenho diário do indivíduo. Segundo os referidos autores, as perturbações de ansiedade constituem dos quadros psiquiátricos mais comuns em crianças e adultos, sendo a causa dos mesmos normalmente desconhecida e provavelmente multifactorial (Enumo, Ferrão & Ribeiro, 2006); sugerindo então que seja considerado o comportamento da criança, o tipo de vinculação e relação afectiva com os pais, as atitudes parentais educativas e os factores implicados na etiologia da patologia.

Em 1980, Vaz Serra considerava o doente ansioso facilmente detectável, descrevendo que este, durante a entrevista clínica, se revelava inquieto, evitava o contacto visual com os outros, debitava palavras muito rapidamente saindo-lhe a voz num tom mais elevado. O autor refere ainda que o paciente se queixava frequentemente de que a boca estava seca, as mãos estavam frias e húmidas, o corpo tremia e o coração batia muito depressa; mencionando ainda como características do mesmo a respiração rápida e em alguns casos acompanhada de inspiração difícil, tonturas, dores de cabeça ou vômitos. A família normalmente relatava que o indivíduo andava mais irritável, facilmente se aborrece, se tornou mais sensível aos sinais de ameaça e que ocupa a mente com pensamentos de perigo ou de qualquer natureza desadequada à realidade, fazendo-o sofrer. Para além disso, torna-se penoso para o sujeito cumprir com as suas tarefas quotidianas porque ficou mais lábil às mínimas pressões psicológicas e lhe custa suportar os ruídos do meio ambiente. Por vezes sente-se a corar ou a gaguejar impiedosamente em situações sociais em que desejaria sair-se bem, sentindo também que perante tarefas importantes *“tudo se lhe varre da memória”* (Vaz Serra, 1980, pp. 94).

Crianças ansiosas podem experimentar os seguintes sintomas: preocupações excessivas e irreais, preocupação excessiva sobre acontecimentos passados e futuros, autocrítica constante, impaciência e nervosismo, dificuldade de concentração, irritabilidade, angústia em situações sociais, palpitações, necessidade contínua de afirmação, fadiga, recusa em ir à escola, ataques de pânico, fobias, obsessões ou compulsões, queixas físicas sem causa aparente e preocupação excessiva com resultados (performance) (Silva, 2003). As crianças e adolescentes ansiosos são frequentemente caracterizados como detentores de um medo exagerado de insucesso, de uma sensibilidade exagerada aos sinais de perigo, náuseas, palidez, tremores e várias queixas somáticas. São normalmente indicados o aumento do ritmo cardíaco, da transpiração ou da condutância da pele, bem como a inquietação e frequentes pedidos de ajuda e/ou comportamentos de evitamento (Bernstein & Borchardt, 1991, Fonseca, 1998, cit. por Borges et al., 2008). São então visíveis sintomas como o aumento do ritmo cardíaco, da transpiração ou da

condutância da pele, enquanto que a nível motor encontramos a irrequietude, frequentes pedidos de ajuda e/ou comportamentos de evitamento Marcelli (2005). Aliás, Masi et al. (2000, cit. por Hofflich, Hughes e Kendall 2006) descrevem que crianças e adolescentes ansiosos e/ou deprimidos relatam mais frequentemente sintomas somáticos que crianças e adolescentes com qualquer outro diagnóstico psiquiátrico.

Tobias (1985, cit. por Bazi, 2000) assume que o estado de ansiedade tem um efeito indirecto na aprendizagem, interferindo nos processos cognitivos que determinam o que o indivíduo aprende, nomeadamente na concentração, memória e a capacidade associativa (Kaplan e Sadock, 1993, cit. por Bazi, 2000). Hofflich, Hughes e Kendall (2006) reforçam esta ideia e completam que crianças ansiosas geralmente evitam actividades na sala de aula e visitam frequentemente a enfermeira da escola ou o pediatra com uma variedade de queixas somáticas que a podem levar a recusar ir à escola.

Quanto mais pequena é a criança, mais rico é o contexto somático e a presença dos pais parece chegar para a acalmar. Com a idade a criança exterioriza a sua angústia, não exprimindo-a mas transformando-a em acto: o corolário da crise de angústia torna-se, por volta dos 11/12 anos, a passagem ao acto sob diferentes formas como as fugas, as crises de cólera e as perturbações do comportamento (Marcelli, 2005). A contenção física firme mas afável e o limitar da destrutibilidade da criança representam as melhores atitudes para a acalmar.

Quando a ansiedade se torna patológica pode ser incluída no grupo das Perturbações de Ansiedade incluído no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV-TR* (APA, 2006), cujas características e categorias serão descritas a seguir.

1.4. Perturbações emocionais: Perturbações da ansiedade na infância e adolescência

A Psicopatologia infantil pode ser considerada um fenómeno do século XX bem como se pode reconhecer que a infância percorreu um largo e difícil caminho desde um estado de mera posse até ao estado de personalidade (Hart, 1991, cit. por Hernández, 1997a). Antes do século XVI a maioria das crianças menores de seis anos era considerada *pequeno adulto* não formando um grupo separado dos adultos, enquanto que nos séculos XVI, XVII e XVIII começaram a ser valorizadas como mão de obra que contribuía para o trabalho familiar e a sua manutenção bem como garantia de sustento aquando do envelhecimento dos pais. No século XIX estabelece-se então uma separação clara entre crianças e adultos, começando as primeiras a ser consideradas vulneráveis e detentoras da necessidade de protecção, estabelecendo-se a era da salvação da infância. No início do século XX, a ideia anteriormente conquistada adquire um novo significado ao desenvolver-se a crença de que as crianças são essenciais na formação e determinação da sociedade futura (Hernández, 1997a). Foram estas mudanças que fizeram da psicopatologia infantil e juvenil uma disciplina científica, que pode ser definida como o estudo científico do comportamento anormal ou alterações comportamentais da criança que deverá ter como base uma perspectiva essencialmente evolutiva e desenvolvimental (Hernández, 1997b). As formas mais comuns de psicopatologia na infância e na adolescência apresentam-se como duas classes muito abrangentes, a internalização e a exteriorização. As perturbações da internalização envolvem as alterações nas emoções e no humor enquanto as de exteriorização se caracterizam por comportamentos disruptivos para o próprio e para os outros, tendo os dois tipos as componentes comportamental, afectiva e cognitiva. Existe portanto uma comorbilidade significativa entre as perturbações de internalização e as de exteriorização (Carvalho, 2007).

Segundo o DSM-IV-TR (APA, 2006), as Perturbações Emocionais são conceptualizadas como Perturbações da Ansiedade e do Humor, sendo as Perturbações de Ansiedade uma das formas mais comuns de psicopatologia na infância e adolescência incluindo as competências sociais, as relações interpessoais, o ajustamento académico e a saúde (Carvalho, 2007; Hofflich, Hughes & Kendall, 2006). Apesar de terem características comuns,

nomeadamente a resposta de ansiedade excessiva e desproporcional face à situação que a gerou (caracterizada por preocupações excessivas, estratégias de evitamento ou confronto com esforço, activação fisiológica activada), as perturbações ansiosas apresentam algumas especificidades principalmente no que se refere ao foco da ameaça. Por exemplo, como exemplifica Carvalho (2007), enquanto no caso da Perturbação de Ansiedade Generalizada a ameaça se relaciona com uma possível catástrofe social ou pessoal, na Perturbação de Ansiedade de Separação e da Fobia Social o medo é do abandono e da crítica por parte dos outros, respectivamente.

Marcelli (2005) afirma que diversos estudos individualizam as perturbações ansiosas nas suas formas crónicas e nas agudas (ataques de pânico, perturbação do pânico), constituindo uma abordagem puramente descritiva que apresenta limites em casos de crianças com relações complexas entre ansiedade de separação (dita desenvolvimental) e angústia de separação (dita patológica) ou com associações patológicas ou comorbidade. Assim, no que se refere à ansiedade crónica ou hiperansiedade, a criança vive permanentemente com um sentimento vago de apreensão, como se algo de terrível fosse acontecer. Esta espera ansiosa manifesta-se particularmente por inquietude face ao futuro com o receio de sobrevinda de um acidente ou doença, por irritabilidade, cólera, recusa ou caprichos, por exigências ou necessidade de ter um adulto por perto e de ser tranquilizada, por receios a propósito de uma atitude passada e, finalmente, por pensamentos depressivos (desvalorização, culpabilidade). Já a crise de angústia aguda ou ataque de pânico inicia-se de uma forma espontânea e paroxística marcada por sinais somáticos (palpitações, taquicardia, sensação de asfixia, dores abdominais ou torácicas, náuseas, ...), sinais neurológicos (tremores, espasmos musculares, vertigens, mal-estar), sinais motores (agitação ou prostração), sinais vasomotores (suores, acessos de calor ou de tremores) e sinais psíquicos (sensação de estranheza, perda de orientação, medo de morrer, de enlouquecer) (Marcelli, 2005).

Contudo, na infância e na adolescência a única categoria específica de ansiedade é a perturbação de ansiedade de separação, em que os critérios de diagnóstico das perturbações de ansiedade nos adultos podem ser aplicados nestas etapas da vida (APA, 2006). Por outro lado, as perturbações de ansiedade na infância e adolescência não são caracterizadas por um padrão homogéneo e consistente de sintomas, podendo diferir na frequência dos sintomas, na gravidade, no desenvolvimento, na evolução e nas reacções ao tratamento (Fonseca, 1998).

Serão então caracterizadas todas as Perturbações da Ansiedade que se podem expressar na infância e adolescência, tendo como base primordial o DSM-IV-TR.

Ansiedade de separação

No DSM-IV-TR (APA, 2006) a perturbação da ansiedade de separação está incluída na categoria de *outras perturbações da primeira e da segunda infâncias ou da adolescência*. É a perturbação de ansiedade mais comum na comunidade infantil, sendo caracterizada pela ansiedade inadequada e excessiva relativamente à separação de casa ou das figuras significativas com quem a criança convive, a quem a criança está vinculada (Silva, 2003; APA, 2006), não adequada ou superior ao que é esperado em relação ao nível de desenvolvimento (Castillo, Recondo, Asbahr & Manfro, 2000; APA, 2006). A perturbação deve manter-se por um período de pelo menos 4 semanas, iniciar-se antes dos 18 anos e provocar mal-estar clinicamente significativo ou défice social, escolar ou noutras áreas importantes da actividade da criança ou adolescente (APA, 2006; Hernández, 1997b).

A criança ou adolescente apresenta alguma ou muita relutância para ir à escola ou sair de casa, pesadelos sobre separação, apreensão, dificuldade em ficar sozinha, queixas somáticas repetidas e medo de estar longe da figura significativa (geralmente a mãe) (Silva, 2003). Ou seja, existe um mal-estar excessivo e recorrente à separação da casa ou das pessoas com quem têm

maior vinculação e, quando separados destas, têm muitas vezes necessidade de saber onde elas estão e de estar em constante contacto com essas pessoas (APA, 2006). O medo de que possa acontecer algo negativo com os pais ou com ela própria enquanto estiverem separados e da possibilidade de nunca mais se encontrarem parece ser a origem desse comportamento da criança ou adolescente (Pollack et al., 1996, Richman et al., 1975, cit. por Silva, 2003), constituindo até um dos critérios incluídos no diagnóstico baseado no DSM-IV-TR. Castillo et al. (2000) acrescentam ainda que quando a criança ou adolescente se apercebe da possível ausência dos pais, ou aquando da ausência dos pais, pode apresentar manifestações somáticas como dores de cabeça ou de estômago, náuseas e vômitos nas mais pequenas, e palpitações, tonturas e sensações de desmaio nas mais velhas. Segundo os autores, esta perturbação tem consequências negativas no desenvolvimento da autonomia da criança ou adolescente, restringe a sua vida social, os seus interesses e pode provocar alguma tensão pessoal e familiar. Geralmente o sujeito sente-se humilhado e medroso, apresenta uma baixa auto-estima e pode desenvolver alguma perturbação do humor.

Constitui-se como necessário diferenciar a Perturbação da Ansiedade de Separação do elevado valor atribuído à forte interdependência entre os membros da família em algumas culturas. Para além disso, as suas manifestações podem variar ainda com a idade, sendo possível que crianças mais pequenas não manifestem medos bem definidos de ameaças aos pais, casa ou a elas próprias e com a idade os medos vão-se especificando. Na adolescência é frequente, principalmente os rapazes, negarem a ansiedade de separação, não impedindo no entanto que se reflecta numa limitação da actividade independente e na relutância em sair de casa. No que respeita à evolução, esta perturbação pode desenvolver-se depois de uma situação de stress iniciando-se geralmente em idades muito precoces apesar de poder acontecer em qualquer altura antes dos 18 anos, não sendo frequente o início na fase da adolescência (APA, 2006).

Fobia específica

Esta perturbação caracteriza-se pelo medo acentuado e persistente de situações ou objectos claramente discerníveis e circunscritos, provocando a exposição ao estímulo fóbico uma resposta ansiosa imediata (APA, 2006), que conduz normalmente ao comportamento evitativo (Silva, 2003). Geralmente as crianças, ao contrário da maioria dos adolescentes e adultos, não reconhecem que o seu medo é excessivo ou irracional e raramente relatam mal-estar por terem fobias; correndo para perto de alguém com que se sintam protegida podendo chorar, ficar imóvel, agitada fisicamente ou ter mesmo um ataque de pânico aquando da exposição ao estímulo fóbico (Castillo et al., 2000; APA, 2006). As fobias específicas são diferenciadas dos medos normais da infância por se manifestarem através de uma reacção excessiva e desadaptativa que foge ao controlo do indivíduo (Castillo et al., 2000; Silva, 2003). Muito frequentemente o estímulo é evitado, apesar de por vezes ser enfrentado com sofrimento, intensa ansiedade ou mal-estar. O evitamento, antecipação ansiosa ou mal-estar perante a situação temida interferem significativamente nas rotinas normais da criança ou adolescente, funcionamento académico, relacionamentos ou actividades sociais ou provocar um mal-estar acentuado por ter a fobia (APA, 2006).

Em sujeitos com menos de 18 anos a duração dos sintomas é de pelo menos 6 meses e, para qualquer sujeito, a ansiedade, os ataques de pânico ou o evitamento fóbico não são melhor explicados por outra perturbação mental, para ser possível o diagnóstico de fobia específica (APA, 2006).

Segundo o DSM-IV-TR, os primeiros sintomas de Fobia Específica surgem habitualmente na infância ou no início da adolescência, sendo a ocorrência precoce mais frequente no sexo feminino. Existem cinco subtipos de Fobia Específica: o tipo animal (quando o medo é desencadeado por animais ou insectos), tipo ambiente natural (quando o medo é desencadeado por situações do ambiente natural, como tempestades, água, alturas), tipo sangue – injeções – ferimentos (quando o medo é desencadeado pela visão de sangue, ferimentos, por levar uma injeção), tipo situacional (medo

desencadeado por uma situação específica como transportes públicos, túneis, pontes, elevadores) e outro tipo (se o medo for desencadeado por outro estímulo), caracterizados pelo estímulo fóbico. Os primeiros dois subtipos têm geralmente início na infância enquanto que o tipo situacional apresenta uma distribuição bimodal da idade de início (APA, 2006).

Fobia social

A Fobia Social consiste no medo acentuado e persistente de situações sociais ou de desempenho nas quais o embaraço possa ocorrer, provocando a exposição às situações sociais e de desempenho uma resposta ansiosa imediata que pode tomar a forma de ataques de pânico situacionais ou situacionalmente predispostos (APA, 2006). A perturbação caracteriza-se então pelo medo persistente e intenso de situações onde a criança ou adolescente julga estar exposta à avaliação dos outros, ou de se comportar de forma humilhante ou vergonhosa (Castillo et al., 2000), estando presente a preocupação a propósito do embaraço e o medo de que os outros o considerem ridículo, louco ou estúpido (APA, 2006).

Nos adolescentes a ansiedade é geralmente expressa pelo choro, “acessos de raiva” ou evitamento de situações sociais nas quais haja pessoas não familiares. As crianças, normalmente, relatam o desconforto em variadas situações, como o falar em sala de aula, comer no refeitório ao pé de outras crianças, ir a festas, escrever à frente de outros colegas, dirigir a palavra a figuras de autoridade, brincar ou falar com outras crianças (Castillo et al., 2000). Da mesma forma que na perturbação de Fobia Específica, apesar de os adolescentes reconhecerem que o seu medo é excessivo ou irracional o mesmo pode não acontecer com as crianças. Outra diferença entre a criança e o adolescente é a maior facilidade que o segundo possui em evitar as situações temidas, o que conduz à necessidade de ser evidente a capacidade de estabelecer relacionamentos com pessoas familiares ou conhecidas e de que a ansiedade social ocorra com os iguais e não só com os adultos (APA, 2006). De acordo com Silva (2003), as crianças com Fobia Social têm normalmente relacionamentos calorosos e muito próximos com os membros da

família, apesar de temerem ampliar as suas relações podendo ficar isolados e/ou deprimidos.

De uma forma global, está normalmente presente o medo de falar em público devido à preocupação de que os outros notem os seus tremores nas mãos ou na voz, uma ansiedade extrema ao conversar com alguém com medo de não se conseguirem expressar bem e o evitamento de comer ou beber em público por medo de ficar envergonhado por perceber que os outros viram as suas mãos a tremer. Para além disso, perante a situação temida, os indivíduos experimentam sintomas gerais de ansiedade (palpitações, tremores, suores, diarreia, tensão muscular, rubor, confusão) podendo, em casos mais graves, preencher os critérios de diagnóstico de ataques de pânico. Este medo e evitamento interferem geralmente com o quotidiano da criança ou adolescente, afectando o desempenho académico, relacionamentos ou actividades sociais ou sentem um mal-estar geral por ter a fobia (APA, 2006; Silva, 2003). Quando o início da perturbação acontece numa idade precoce a incapacidade em atingir o nível de desenvolvimento esperado é a sua principal consequência, enquanto que quando se inicia na adolescência a ansiedade social conduz, normalmente, a diminuições no desempenho académico e social do adolescente (APA, 2006).

A situação social ou de desempenho é evitada frequentemente apesar de, por vezes, ser enfrentada com sofrimento, e em sujeitos com menos de 18 anos de idade os sintomas têm que persistir pelo menos seis meses para que seja diagnosticada Fobia Social. É importante referir ainda que o medo ou o evitamento característicos desta perturbação não são provocados por efeitos fisiológicos directos de uma substância ou de um estado físico geral, nem são melhor explicados por outra perturbação mental; tal como não estão limitados às preocupações acerca do impacto social da existência de outra perturbação mental ou estado físico geral (como a gaguez), no caso de existir (APA, 2006).

Perturbação Obsessivo – Compulsiva (POC)

As características essenciais desta perturbação são as obsessões e as compulsões recorrentes suficientemente intensas para consumirem muito

tempo (pelo menos uma hora) ou para provocarem mal-estar ou deficiência significativa (APA, 2006). Ou seja, crianças e adolescentes com POC são perturbadas por pensamentos persistentes e recorrentes ou obsessões e compulsões que causam angústia e interferem na sua rotina quotidiana (Silva, 2003). Especificando, as obsessões consistem em ideias, pensamentos, impulsos ou imagens persistentes considerados intrusivos e inapropriados, causando forte ansiedade ou mal-estar; enquanto as compulsões são comportamentos repetitivos ou actos mentais cujo objectivo é diminuir ou evitar a ansiedade ou mal-estar e não experimentar prazer ou gratificação. Normalmente, a criança ou adolescente tenta ignorar, neutralizar ou suprimir tais pensamentos ou impulsos com outros pensamentos ou acções (ou seja, com compulsões). Apesar de poder iniciar-se na infância, o mais frequente é a Perturbação Obsessivo – Compulsiva ter início no fim da adolescência ou já na idade adulta. Nas crianças são particularmente comuns as lavagens, verificações e rituais de ordenação, e têm sido descritos declínios no desempenho escolar como consequência da dificuldade de concentração (APA, 2006).

É de clarificar que os rituais determinados pela cultura do indivíduo não são indicadores de perturbação, a não ser que excedam as normas da cultura ou que ocorram em lugares ou alturas inapropriados e interfiram com o desempenho dos papéis sociais.

Perturbação Pós – stress Traumático (PPST)

As características essenciais desta perturbação consistem no desenvolvimento de sintomas característicos a seguir à exposição a um stressor traumático extremo, implicando uma experiência pessoal directa ou a observação de um acontecimento que envolva morte, ameaça de morte, ferimento grave, ou outra ameaça à integridade física, ou até o ter conhecimento de uma morte inesperada ou violenta, ferimento grave ou ameaça de morte ou ferimento vivido por um familiar ou amigo íntimo. A resposta da criança ou adolescente envolve normalmente um comportamento agitado ou desorganizado que expressará um medo intenso ou o sentimento de

desprotecção ou horror (APA, 2006; Silva, 2003). O acontecimento traumático é geralmente reexperienciado de forma persistente através de brincadeiras repetidas em que os temas ou aspectos do acontecimento traumático são expressos, de sonhos assustadores sem conteúdo reconhecível, de representações de papéis específicos do acontecimento, de um mal-estar psicológico intenso ou da reactividade fisiológica aquando da exposição a estímulos internos ou externos que simbolizem o acontecimento. Está ainda presente o evitamento persistente dos estímulos associados com o trauma e embotamento da reactividade geral que não existia antes do acontecimento, indicada por esforços para evitar pensamentos, sentimentos, conversas, actividades, tarefas, lugares ou pessoas associadas ao trauma, pela incapacidade para lembrar aspectos importantes da situação traumática, pela capacidade de gostar dos outros restringida, sensação de estar desligado dos outros, desinteresse por actividades significativas ou pela diminuição das expectativas relativas ao futuro. Geralmente as crianças ou adolescentes têm dificuldade em adormecer ou em permanecer a dormir bem como em se concentrar, apresentam alguma irritabilidade ou acessos de cólera e é evidente uma hipervigilância e aumento exagerado da resposta de alarme (APA, 2006; Castillo et al., 2000).

Todo o conjunto de sintomas apresentados pela criança ou adolescente devem permanecer por, pelo menos, um mês para que possa ser diagnosticada a Perturbação de Stress Pós-traumático, de acordo com os critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR (APA, 2006). A PPST tem sido evidenciada como factor de risco para o desenvolvimento posterior de patologias psiquiátricas (Castillo et al., 2000).

Perturbação da Ansiedade Generalizada (PAG)

A Perturbação da Ansiedade Generalizada caracteriza-se pela ansiedade e a preocupação (apreensão expectante) exageradas relativas a um conjunto de acontecimentos ou actividades que ocorrem em mais de metade dos dias por um período de pelo menos seis meses (APA, 2006). A criança ou adolescente não consegue controlar a preocupação que geralmente é

acompanhada por agitação, fadiga fácil, dificuldades de concentração, irritabilidade, tensão muscular e/ou sono perturbado (APA, 2006; Silva, 2003). O foco da ansiedade e preocupação não está limitado podendo passar de um tema para outro durante a evolução da perturbação (APA, 2006), e os indivíduos caracterizam-se pela autocrítica, excessiva preocupação sobre acontecimentos futuros ou passados e sobre resultados e competências (Silva, 2003). As crianças e adolescentes tendem a focar a preocupação na qualidade do seu desempenho ou competências na escola ou em actividades desportivas, mesmo que não estejam a ser avaliadas pelos outros. Pode também existir a preocupação excessiva com a pontualidade.

O DSM-IV-TR (APA, 2006) sublinha que no caso das crianças, a avaliação rigorosa e completa da eventual presença de outras Perturbações da Ansiedade assume uma importância particular uma vez que a Perturbação da Ansiedade de Separação, a Fobia Social e a Perturbação Obsessivo – Compulsiva englobam preocupações que podem mimetizar as que são descritas pela PAG. Ou seja, uma criança com Fobia Social pode estar preocupada com o seu desempenho escolar devido ao medo de ser humilhada.

Ataque de Pânico

A principal característica do ataque de pânico é o período distinto de desconforto ou medo intenso acompanhado por sintomas somáticos ou cognitivos; incluindo as palpitações, suores, tremores, dificuldades em respirar, sensações de sufoco, desconforto ou dores no peito, náuseas ou mal-estar abdominal, tonturas ou sensação de cabeça oca, desrealização ou despersonalização, medo de perder o controlo ou de enlouquecer, medo de morrer, parestesias e sensações de frio ou de calor. Normalmente o ataque de pânico tem um início súbito e atinge o seu pico rapidamente (10 minutos ou menos), sendo geralmente acompanhado pela sensação de perigo ou catástrofe iminentes e por um impulso para a fuga. É ainda importante referir que existem três tipos de ataques de pânico definidos de acordo com as relações entre o início do ataque e a presença ou ausência de desencadeadores situacionais que podem incluir pistas externas (APA, 2006).

Segundo Silva (2003), os ataques de pânico são raros na infância e manifestam-se sobretudo perto da adolescência, ocorrendo quase sempre com Agorafobia, caracterizada pelo medo de determinados locais ou situações onde a pessoa não será capaz de pedir ajuda ou escapar aquando de um ataque de pânico. Geralmente as pessoas com Agorafobia resistem a sair de casa, ir à escola, situações propensas a multidões e a andar de autocarro, por exemplo.

Epidemiologia e Prevalência das perturbações ansiosas

Das Perturbações Emocionais na infância e na adolescência, as perturbações ansiosas e a depressão são repetidamente referenciadas na literatura como as mais prevalentes. De acordo com Weiss e Last (2001, cit. por Carvalho, 2007), a prevalência das perturbações ansiosas varia entre 11 e 17% sendo as taxas mais elevadas em amostras clínicas, entre os 27 e os 45%. Diversos estudos epidemiológicos revelam que as perturbações da ansiedade são as mais comuns na infância, representando 10% das crianças (Anderson, 1994, Costello et al., 2003, cit. por Hofflich, Hughes e Kendall 2006), sendo a perturbação de Ansiedade de Separação e as Fobias Específicas as que apresentam uma idade de início mais precoce (Biederman et al., 1997; Wittchen, Reed, & Kessler, 1998, cit. por Carvalho, 2007). Essau, Conradt e Peterman (2000, cit. por Carvalho, 2007) obtiveram uma taxa de prevalência para as perturbações de ansiedade na adolescência de cerca de 19%, tendo sido a Fobia Social a perturbação ansiosa mais frequente, facto confirmado por Silva (2003) que especifica que essa prevalência atinge o pico durante a adolescência ou no início da idade adulta. Também em 2001, numa revisão dos estudos efectuados e procurando estabelecer a idade de início de perturbações ansiosas, Öst e Treffers (cit. por Carvalho, 2007) referem que a Fobia Social e a Perturbação de Ansiedade Generalizada surgem habitualmente na adolescência e a Perturbação Obsessivo – Compulsiva no final desse período do desenvolvimento. Enquanto isso, a Agorafobia e a Perturbação de Pânico são perturbações que parecem surgir mais tarde, segundo o mesmo estudo.

Na criança pequena até à fase pubertária, a Ansiedade de Separação parece ser a mais frequente, sendo a predominância do sexo feminino (Kashani & Orvaschel, 1990, cit. por Marcelli, 2005) em estudos epidemiológicos enquanto que em amostras clínicas a perturbação da ansiedade de separação tem igual frequência em ambos os géneros (APA, 2006). No plano sintomático, sublinha-se a acumulação de diversas manifestações ansiosas (angústia de separação, hiperansiedade, fobia social, evitamento e perturbações de oposição) que abrangem a maioria das crianças. Em diversos estudos (Marcelli, 2005) verifica-se a diminuição significativa da ansiedade de separação patológica na adolescência e, inversamente, um aumento de todas as outras manifestações ansiosas a partir desta idade.

Em 1964 Klein (cit. por Manfro, Isolan, Blaya, Santos & Silva, 2002) realizou um dos primeiros estudos que revelaram a associação entre a ansiedade na infância e a Perturbação de Pânico numa idade mais tardia. Já em 1994, Lipsitz et al. Verificaram que a prevalência de perturbações da Ansiedade de Separação era semelhante entre pacientes com Perturbação de Pânico, Fobia social e a Perturbação Obsessivo – Compulsiva, para além de que o diagnóstico dessa perturbação na infância estava associada a uma maior comorbidade com perturbações na idade adulta. Em 1996 Manfro et al. (1996, cit. por Manfro et al., 2002) concluíram que uma história de ansiedade na infância estava associada a uma maior frequência de factores precipitantes para o início da doença na idade adulta.

2. FAMÍLIA, PARENTALIDADE, ESTILOS PARENTAIS

Os pais são os arcos de onde os filhos, como flechas vivas, são lançados para o futuro.

Kahlil Gibran (cit. por Beira, 2006)

2.1. Definição e evolução da família e conseqüente desafio para a parentalidade.

O termo família deriva do latim *famulus* que significa escravo doméstico (Barradas, 2008) e tem origem na Roma Antiga sendo utilizado para designar o conjunto de propriedades de uma pessoa, incluindo os escravos e os parentes (Azevedo, 2008). Ao contrário do que pensava Claude Lévy-Strauss a família não é apenas uma representação da sociedade moderna tendo existido em todos os tipos de sociedades (Roudinesco, 2002, cit. por Bayle, 2008; Barradas, 2008; Cordeiro, 1979). O conceito de família tem evoluído muito ao longo do tempo (Bayle, 2008; Sampaio, 2001; Barradas, 2008) tanto em relação às suas funções enquanto sistema como também às tarefas exercidas por cada elemento do grupo. No fim da Idade Média, a casa grande era o local onde se reuniam família, clientes, criados, devedores e as visitas de forma indiscriminada, o que enfraquecia o sentimento de família, não sendo sinónimo de ausência de amor dos pais pelos filhos mas sim de que a família consistia numa instituição moral e social. No entanto, no século XVIII a família nuclear começou a estabelecer-se através do progresso da vida privada e da intimidade doméstica que foi efectivada com alterações na disposição das próprias casas individualizando espaços (Spinelli, 2006; Salvador, 2007).

Durante muito tempo, historicamente falando, a família foi pensada e conceptualizada a partir de um modelo de família composta por um pai, uma mãe e os seus filhos mas em que o pai era a figura mais valorizada e temida no interior das relações familiares (Azevedo, 2008). Nos anos 60 os pais tinham convicções firmes, as suas palavras constituíam aparentemente lei que os filhos receavam contestar. Apregoava-se a fidelidade conjugal, a contracepção

dava os primeiros passos e, por isso, as famílias eram numerosas, cheias de regras implícitas e de valores oficiais. Os pais determinavam quase tudo, desde quando os filhos saíam, quando estudavam e quando iam brincar, quais os assuntos falados à mesa ou nas conversas sérias com filhos, as profissões dos descendentes e, por vezes, até os cônjuges. Existiam muitos limites hierárquicos definidos sem hesitação, o pai era quem mandava e a mãe era quem tratava dos assuntos dos filhos (Sampaio, 2001). Aliás, a figura predominantemente representada nas telas dos pintores do século XII era a masculina, sendo o mais comum nas diferentes cenas a presença solitária do homem. Não existia espaços nem para a mulher nem para crianças, estando o foco fixado no homem e nas relações que lhe diziam respeito. No entanto, com o avanço do tempo, começou a notar-se um destaque progressivo da mulher perto do homem, que ainda é o ponto central. Progressivamente começam a ser representadas cenas românticas e o casal vai ganhando espaço sem predominância de um sobre o outro (Beira, 2006). Segundo o referido autor, somente no século XVI a família passa a ser valorizada a ponto de ser representada pelas artes, começando a encontrar-se cenas familiares; e apenas no século XVII a família ocupa um espaço significativo nas artes, valorizando o sentimento existencial profundo entre pais e filhos.

As exigências sociais, políticas e/ou religiosas, culturais e económicas conduziram a uma transformação da família, encontrando-se actualmente uma gama de modelos que se distinguem na sua formação do modelo tradicional (Azevedo, 2008; Bayle, 2008). Afastamo-nos cada vez mais do modelo de família tradicional orientado para a sobrevivência de um grupo mais numeroso, valorizando a comunidade e centrado na lógica da transmissão da herança, da linhagem e perpetuando a espécie de geração em geração; em que as regras eram impostas segundo uma hierarquia e o desrespeito das mesmas levava à exclusão do grupo (Ariés, 1986, Shorter, 1977, cit. por Bayle, 2008). Os autores defendem ainda que um dos factores que influenciou o olhar sobre a família foi a longevidade, que no século XVIII se resumia a um período de vida do casal muito reduzido devido à taxa de mortalidade, o que dissociava mais as famílias do que o divórcio ou a separação nos dias de hoje (Angel, 2003, cit.

por Bayle, 2008). Não podemos também esquecer a mudança que o olhar sobre a criança sofreu a partir do século XVII bem como os sentimentos da família que passa a cuidar melhor dela, retirando-se para um espaço mais restrito construído pelos pais e filhos. Até ao século XX as crianças eram entregues a amas ou abandonadas e os bebés que ficavam em casa morriam precocemente. Com a evolução da medicina começa a existir um controlo dos nascimentos, as crianças são desejadas com saúde e o casal pode pensar nos sentimentos e no amor. De acordo com Bayle (2008), actualmente a família interessa-se mais pela valorização da vida emocional e afectiva, sendo os laços de fratria os que resistem à ruptura familiar e ao tempo num contexto familiar em constante mutação e caracterizado pela ausência de coesão e solidez.

Perante todas as transformações sociais sofridas pela família, apenas a mãe garantiu e/ou ampliou a sua importância na organização familiar, passando a participar de forma efectiva no aumento do rendimento da família para além de continuar no seu papel de cuidar dos filhos e das tarefas da casa (Azevedo, 2008). Sampaio (2001) corrobora a opinião, defendendo que mulher passou a trabalhar tanto ou mais que os maridos, porque além da ocupação profissional continuaram a tratar da casa e dos filhos. Bayle (2008) chama a atenção para a evolução dos direitos da mulher em paralelo com os da criança, que contribuiu também para a perda do poder patriarcal por parte do pai e a retirada do papel da mulher reduzida à função de mãe e excluída de um papel social. Assim, de acordo com Cirino (2001, cit. por Azevedo, 2008), a mãe deixa de ser a “dona – de – casa” e passa a ser a “dona – da – casa”, provocando um golpe no estatuto do pai. Azevedo (2008; Barradas, 2008; Baptista, 2007) afirma que na sociedade contemporânea o poder do pai tem sido desacreditado e desvalorizado, essencialmente devido à emancipação das mulheres e mães que assumiram a educação e o provento dos próprios filhos, ficando a figura paterna fragilizada e ausente e passando a ser considerada como desnecessária para as mulheres ditas emancipadas (Borges, 2005, cit. por Azevedo, 2008). No entanto, existe também um outro lado desta evolução social da família – o homem tem-se revelado mais afectivo, mais próximo dos

seus filhos e começa a ser comum encontrar o homem que cuida da casa, que brinca com as crianças e lhes dá banho. Esta mudança de perfil remete novamente para o desfalecimento do pai no interior da família, passando ele a exercer actividades domésticas (que eram essencialmente do domínio feminino) e podendo deixar de executar a sua função principal, a de provocar o desejo materno. Ou seja, verificamos uma alteração e alternância de papéis dos membros da família, sendo os lugares de mães, pais e filhos modificados (Azevedo, 2008; Baptista, 2007). Bayle (2008), não considerando um desfalecimento do papel do pai mas apenas uma mudança progressiva de papéis no seio familiar, refere que nos anos sessenta o homem ainda estava longe da educação quotidiana dos filhos sendo apenas nos anos oitenta que se envolve de forma mais voluntária. O homem assume então novas funções no exercício da parentalidade e a mulher na sociedade, mudanças constantes que podem confundir e tirar indícios marcadores da função e da diferença de cada um deles (Gameiro, 1999). O pai tem sido cada vez mais solicitado para modificar e aperfeiçoar os seus métodos de gestão da relação com a criança bem como o seu estilo de comunicação, e a adicionar suavidade e maciez na interacção com os filhos (Sirridge, 2001).

Torna-se quase obrigatório abordar a emergência, face ao casamento de outrora, da união de facto aceite pelas famílias, do casamento tardio, das famílias monoparentais, das recompostas, das mistas e das homossexuais, casando-se por amor e não mais por razões económicas; bem como a frequência das separações dos casais. Esta frequência é tal que todos nos questionamos sobre a evolução da família e as consequências na parentalidade deste fenómeno social num contexto em que o individual prima sobre o colectivo (Gameiro, 1999). As famílias nucleares foram assumindo configurações diferentes ao longo dos últimos anos: para além das famílias mononucleares surgiram as famílias constituídas por mães solteiras, produções independentes, casais homossexuais, filhos provenientes de inseminação artificial e famílias formadas em função de vários divórcios (Bucher, 1999, cit. por Gomide, 2009). Não é raro encontrar mulheres que assumiram as duas funções sem uma rede de apoio familiar: mulheres divorciadas, mães solteira

ou com produção independente que não contam o apoio dos pais dos seus filhos e que têm os próprios progenitores distantes ou indisponíveis. Aliás, a rede de apoio tradicionalmente utilizada por mulheres, constituída por avós, irmãs, primas ou cunhadas, tem deixado, gradualmente, de estar disponível pois também essas mulheres saíram à procura de trabalho remunerado para aumentar a renda familiar (Brewster & Padavic, 2002, cit. por Gomide, 2009). Gameiro (1999) defende que actualmente a ruptura frequente do casal parental reforça os laços de filiação, que no modelo tradicional de família eram assegurados pelos laços de aliança. É neste contexto que surgem novos laços de parentesco e novas denominações, o que não deve impedir que os novos papéis e fronteiras tenham de ser claramente definidos.

Bucher (1999, cit. por Gomide, 2009) alerta, no entanto, para o facto de esta evolução sofrida pelo sistema familiar (e que resulta automaticamente em transformações da parentalidade) ao longo da história poderá apresentar algumas desvantagens. Para terem melhores condições financeiras e melhor qualidade de vida, os pais correm o risco de prejudicar o bem-estar emocional e afectivo dos filhos quando se distanciam fisicamente e acabam por delegar funções a outras instâncias, como a escola, a televisão ou a rua. Verifica-se assim que a família se encontra imersa num certo mal-estar no que respeita, essencialmente, à transmissão de valores, devido a todo o processo de transição entre o tradicional e o moderno acima descrito. Souza (1997, cit. por Gomide, 2009; Spinelli, 2006) acrescenta ainda que a oscilação entre os pressupostos hierarquizados e o modelo igualitário em que a família se encontra reafirma uma funcionalidade educacional inconsistente e ineficaz no que diz respeito ao estabelecimento de limites às crianças. Gomide (2009), por sua vez, chama a atenção para o facto de a sobrecarga de trabalho e de stress daí proveniente juntamente com a conquista da mulher frente ao mercado de trabalho conduzirem a um sentimento de dívida e culpa por parte dos pais, que leva a uma tentativa de compensação recorrendo a uma permissividade excessiva.

No que concerne à definição de família, existem actualmente muitas definições, mas constitui-se como mais importante vê-la como um todo, tendo uma visão global da sua estrutura e do seu desenvolvimento. A simples descrição dos elementos de uma família não chega para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura, rede de relações e emoções que não pode ser compreendida e pensada com base no estudo de indivíduos isolados (Gameiro, 1992). Como vimos, não se pode actualmente, definir família como simples composição “pai, mãe e filhos” vista a diversidade de configurações familiares existentes que conduz à necessidade de um conceito mais generalista. Lançando o olhar para uma família, pode descrever-se a sua estrutura, os papéis assumidos pelos membros, a sua dinâmica e funcionamento ou ainda a sua etapa desenvolvimental (Andrada, 2007).

É assim que Sampaio e Gameiro (1985, cit por Alarcão, 2006), consideram a família um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações em contínua relação com o exterior e que mantêm o seu equilíbrio ao longo do desenvolvimento percorrido em estádios de evolução diversificados. Bronfenbrenner (1979/1996, cit. por Ceconello, Antoni & Koller, 2003) descreve a família como o primeiro ambiente em que e do qual a criança participa activamente interagindo através de relações face-to-face, que inicialmente ocorrem de forma diádica e aos poucos se vão expandindo. É o espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interacção e para a vivência de relações afectivas profundas, numa teia de emoções e afectos positivos e negativos que vão dando corpo ao sentimento de ser quem sou e de pertencer àquela família e não a qualquer outra (Alarcão, 2006). O sistema familiar constitui a maior fonte de segurança, protecção, afecto, bem-estar e apoio para a criança e o espaço onde a criança exercita papéis e experimenta situações, sentimentos e actividades (Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Sprovieri & Assumpção, 2001). Segundo Minuchi (1982, cit. por Andrada, 2007), a família constitui a matriz da identidade que proporciona ao indivíduo a experiência de *pertencer* e a de *ser separado*. Isto é, o autor refere que a experiência de pertencer emerge de dentro da família, com as interacções que aí ocorrem e que permitem a adaptação da

criança aos padrões de interações na família; enquanto que a segunda surge com a participação da criança em interações em diferentes contextos familiares e diferentes subsistemas dentro da família bem como em contextos exteriores à família. Numa linha de função da família, Basseda & cols. (1996, cit. por Beira, 2006) sublinha que a família, como sistema, tem uma função psicossocial de proteger os seus membros e uma função social de transmitir e favorecer a adaptação à cultura existente.

Bowen (1978, cit. por Andrada, 2007) define família como uma variedade de sistemas e subsistemas cultural, social, com comunicação e com jogos que funcionam numa combinação de sistemas emocionais e relacionais. A circularidade que caracteriza a família dificulta a observação da estrutura e ordem familiar uma vez que, dependendo do que fazem, são, actuam, interactuam, os membros da família assumem uma posição com modalidades variadas. Outra das características do sistema família considerada pelo autor é a compensação, uma vez que quando uma parte do sistema se modifica ocorre nas outras partes uma troca compensatória.

A família, funcionando como uma entidade própria, num sistema mais amplo que é a sociedade, mantém uma relação de interdependência entre os seus membros que tendem para a coesão e homeostasia ou para a crise quando há disfuncionamentos do sistema (Bayle, 2008). Isto porque, no ciclo de vida de cada família há crises que colocam à prova as capacidades de mudança e o poder de criatividade interna (Bayle, 2008), diversas transições, períodos em que se estabelecem novas competências para que a pessoa em desenvolvimento lide com a mudança (Andrada, 2007). Ou seja, cada fase do ciclo vital familiar, em paralelo com o desenvolvimento individual, define tarefas aos membros, pais e filhos revêem os seus papéis e modificam-nos para garantir a evolução no ciclo vital (Cervený & Berthoud, 1997, cit. por Andrada, 2007). Hill e Rodgers (cit. por Oliveira, 2002) definem o ciclo vital da família através de cinco fases constitutivas: estágio pré-parental (jovem casal sem filhos); estágio expansivo (a partir do nascimento do primeiro filho); estágio estável (período de educação dos filhos); estágio de contracção (desde a saída

do primeiro filho de casa até à do último); estágio pós-parental (como no início, o casal encontra-se de novo sem filhos).

Pressupõe-se assim que este processo familiar se constitui por mudanças naturais ou espontâneas relacionadas com o processo de desenvolvimento nas famílias, diferindo as fases como diferem as famílias – por exemplo, consoante o nível económico. Ressalva-se, no entanto, que as famílias não evoluem todas numa sequência exacta de fases e o entrelaçamento de fases do ciclo vital exige múltiplas mudanças em vários níveis geracionais, tornando a família mais susceptível a stressores geradores de sintomas (Andrada, 2007).

2.2. Parentalidade e estilos parentais.

Todas as mudanças nas relações entre pais e filhos resultantes das transformações que a família tem sofrido têm levantado um crescente questionamento sobre o papel dos pais na educação dos filhos (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Na segunda metade do século passado ressaltou a importância das práticas e dos estilos parentais na compreensão da família, principalmente, no desenvolvimento da criança e do adolescente (Valentini, 2009). Diversos estudos permitem identificar duas dimensões da interacção e relação pais – filhos: os estilos parentais e as práticas parentais; diferenciação muito importante na opinião de Darling e Steinberg (1993), e para a qual contribuiu o crescimento significativo nos esforços para desenvolver e validar empiricamente as primeiras teorias de socialização da criança (Cairns, 1983, Kessen, 1965, cit. por Tetti & Candelaria, 2002). Segundo Tetti e Candelaria (2002) o behaviorismo, através dos conceitos de estímulos condicionados e incondicionados, esquemas de reforço e reforço de horários, punição e extinção para explicar a maneira pela qual os pais modulam os comportamentos em crianças, com foco em comportamentos reais praticados pelos pais, e a psicanálise foram as duas principais perspectivas teóricas da

psicologia que contribuíram para o estudo da parentalidade, competências parentais, estilos parentais.

O desenvolvimento natural de um casal atinge a plenitude familiar quando nasce o primeiro filho e a díade se transforma em tríade (Lima, Esteves, Graça & Alves, 2007). Nesta altura há um período de mudança e de adaptação a uma nova situação que implica mudanças de perspectivas, reorganização familiar e um aumento de responsabilidades (Barradas, 2008). Esta transição para a parentalidade pressupõe mudanças substanciais na vida dos indivíduos, constituindo uma nova fase do ciclo de uma nova fase do ciclo vital da família que envolve reformulações e reconceptualizações tanto ao nível cognitivo como biológico, social e afectivo (Oliveira, 2002). O subsistema parental tem que se diferenciar para satisfazer as exigências da criança sem perder o apoio mútuo que deve existir sempre, surgem novos subsistemas que obrigam a novas funções para os pais e para a criança e torna-se necessária uma renegociação dos limites com a família mais ampla e com o mundo que os rodeia (Minuchin, 1982, cit. por Lima et al., 2007).

O exercício da função parental conduz a definição do modelo educativo que resulta de uma construção progressiva, feita por ensaios e erros. Na escola em que os pais têm que aprender a sê-lo, não existe consenso geral sobre o *curriculum*, não há férias nem dias de descanso, funciona 365 dias por ano com uma administração bicéfala. Para uma nova família, cada um dos pais traz consigo o modelo de parentalidade que construiu na sua família de origem e que irá condensar e reorganizar dois modelos parentais – o maternal e o paternal – aprendidos e triangulados na infância. Parentalidade é uma palavra que não existe no dicionário português, o que reflecte a complexidade de toda a sua construção e de todo o processo descrito anteriormente (Alarcão, 2006). No entanto, segundo Algarvio e Leal (2004), Winnicott refere que o conceito surge pela primeira vez num texto de Clément em 1985, referência confirmada por Houzel que em 2010 refere que o conceito se impõe nos anos 80.

A noção de parentalidade, segundo Lebovici (2004), não inclui apenas o sentido biológico do termo, sendo o produto do parentesco biológico e da

parentalização do pai e da mãe. Para se tornar pai ou mãe é preciso ter feito um processo interior que começa pela aceitação de que herdamos algo dos nossos pais, não só em termos genéticos mas também o apego, aquilo que se refere à transmissão intergeracional. O processo de parentalidade inicia-se com a criança imaginária que surge durante a gravidez e é pegada ao colo juntamente com o bebé real pela mãe aquando do nascimento. Para Books (1991, cit. por Hsieh, 1998) a parentalidade consiste num processo de *ser pai* através de uma série contínua de interacções entre os pais e os filhos e inclui proteger e orientar a criança no decorrer do desenvolvimento.

Para Sousa (2006), parentalidade resume-se às funções executivas, designadamente a protecção, educação e integração na cultura familiar das gerações mais novas. Houzel (1997, cit. por Algarvio & Leal, 2004; Houzel, 2010; Houzel, 2004; Bléandonu, 2003; Solis-Ponton, 2004) completa mais o conceito, referindo que parentalidade é o processo através do qual os sujeitos se tornam pais do ponto de vista psíquico e etimologicamente designa a qualidade do progenitor. O autor define três dimensões da parentalidade que coexistem apesar de funcionarem a níveis de experiência diferentes. A primeira dimensão, o *exercício*, remete para a identidade da parentalidade nos seus aspectos fundadores e organizadores, referindo-se ao exercício judiciário de um direito ou obrigação. O exercício da parentalidade define um domínio que transcende o indivíduo, a sua subjectividade e os seus comportamentos. Esta dimensão está em constante transformação em virtude da evolução de costumes e do desenvolvimento da reprodução assistida (Houzel, 2004). A *experiência*, segunda dimensão, refere-se às funções da parentalidade e aos aspectos subjectivos conscientes e inconscientes do facto de vir a ser pai e de preencher papéis parentais. Esta dimensão engloba o desejo pela criança e o processo de transição em direcção à parentalidade. Por fim, na *prática da parentalidade* encontramos as qualidades de parentalidade e os aspectos mais ou menos observáveis das relações entre pais e filhos, designa as tarefas quotidianas que os pais devem executar junto à criança. É a área dos cuidados parentais, tema de estudo há mais de 50 anos e que evoluiu da expressão cuidados maternos porque não existem, actualmente, dúvidas de que cada um

dos pais tem o seu papel a desempenhar nessas mesmas tarefas (Houzel, 2004).

Já Solis-Ponton (2004) estuda a parentalidade a partir de dentro do psiquismo, como uma estrutura que se instala em acção e evolui com o desenvolvimento do indivíduo e a evolução do grupo familiar. Para a autora, a parentalidade é o estudo dos vínculos de parentesco e dos processos psicológicos que se desenvolvem a partir desses, que necessita de um processo de aprendizagem que evidenciará a complexidade e as características paradoxais do fenómeno natural do parentesco (relação de consanguinidade que une uma ou mais pessoas).

Normalmente numa família o modelo de parentalidade evidenciado resulta da reelaboração de modelos de parentalidade construídos nas famílias de origem, desenvolvendo-se através de estádios de evolução familiar e dos contextos vivenciais da própria família (Sousa, 2006). Segundo Benoit et al. (1988, cit. por Alarcão, 2006) e Barradas (2008), os novos pais confrontam-se com quatro definições de parentalidade, constituídas pela forma como o pai se vê enquanto pai se a mãe for como ele deseja que seja, a forma como o pai vê que a mãe o vê como pai a partir dos comportamentos de mãe que ela lhe mostra, e reciprocamente. Ou seja, na construção do novo modelo de parentalidade, pai e mãe terão que articular estas quatro representações. Barradas (2008) acrescenta que este processo integra ainda a interacção com a realidade da criança que não é um elemento passivo mas que participa com as suas competências e características próprias na modelação desta função, a relação com as famílias de origem e, por fim, segundo Relvas (2004) inclui as expectativas socioculturais e familiares que surgem no seu nascimento. Esta tarefa será facilitada, de acordo com Alarcão (2006), quando a interiorização da parentalidade original remete para representações satisfatórias e definidas pela positiva; no entanto, se a experiência filial da parentalidade não foi positiva é possível que o novo pai/mãe procure ser aquilo que não teve mas desejou, o que poderá conduzir a uma repetição irónica e dramática das únicas emoções que vivenciou e portanto as únicas que conhece, ou, por outro lado, poderá

tentar agir apenas em negativo (definição da parentalidade por oposição a um modelo que quer rejeitar). Pensando no par parental, esta situação dificulta a negociação e a construção do novo modelo uma vez que há parceiros comunicacionais que estão permanentemente omnipresentes apesar de serem rejeitados e bens herdados que não se desejam – a parentalidade negativa é omnipresente e poderosa. Em termos comunicacionais, este par terá dificuldades em chegar a acordo, nomeadamente pela dificuldade em comunicar sobre comunicações simultaneamente presentes e ausentes.

Percebe-se assim que os pais transportam para a educação e o cuidar dos seus filhos as estratégias desenvolvidas pela sua própria experiência de serem filhos, tendendo a repetir o modelo parental aprendido. No entanto, Weber, Selig, Bernardi e Salvador (2006) sublinham que nem sempre isso ocorre, existindo pessoas que quebram os padrões, como mães que se lembram do sentimento de rejeição durante a infância e se tornam mais responsivas com os seus filhos. Mais uma vez, é imprescindível lembrar as alterações culturais que ocorreram ao longo do último século e que são fundamentais numa análise de todas as componentes e dimensões do contexto familiar. Biasoli-Alves, Caldana e Silva (1997, cit. por Weber et al., 2006) referem que entre muitas dessas alterações uma das mais importantes é a transição de um modelo tradicional caracterizado pelo controlo rígido, assimétrico e autoritário para um modelo “moderno” mais centrado na criança e que valoriza a comunicação e a independência dos filhos. As autoras demonstraram que as mães das décadas de 30/40 e 50/60 educavam os filhos baseando-se nas crenças e atitudes do sistema em que foram educadas e nos conselhos das próprias mães e sogras; enquanto que nas décadas de 70/80 um novo padrão surgiu, baseado na procura científica de orientação, baseada em livros, artigos de revistas e conselhos de pediatras e psicólogos.

Utiliza-se uma dupla designação – pai e mãe reportam apenas para o elemento masculino e o feminino, respectivamente, que tem uma filiação biológica ou adoptiva com a criança – que retrata a dificuldade de construção de um projecto e de um processo comum que não podendo deixar de ser o *nós*

parental também não pode anular a individualidade de cada um dos pais. Efectivamente, a função materna e a função paterna são diferentes apesar da sua necessária complementaridade e da sua relação com uma definição conjunta de parentalidade (Alarcão, 2006). Aliás, como afirmam Pacheco, Silveira e Schneider (2008), a parentalidade deve ser entendida de forma interdependente como as demais relações internas do grupo familiar, contemplando as funções materna e paterna de forma interdependente admitindo que por vezes o cumprimento de uma é orientado pela outra (Bradt, 2001; Passos, 2005, cit. por Pacheco, Silveira & Schneider, 2008). Os autores reforçam esta ideia, afirmando que os comportamentos maternos se associam mais fortemente à preocupação com os cuidados e a segurança afectiva dos filhos, enquanto os comportamentos paternos se prendem mais com a questão da disciplina e regulação do comportamento. Assim, integrando esta ideia no modelo de estilos parentais, observa-se que a mãe é mais frequentemente caracterizada pelo estilo autoritativo do que o pai, incentivando o diálogo e exercendo o controlo em momentos de divergência.

É ainda também necessário não esquecer que para que a parentalidade seja satisfatória é preciso existir um equilíbrio evolutivo entre o investimento narcísico (o outro como si-mesmo) e o investimento de objecto/objectival (o outro por si mesmo) da criança (Bléandonu, 2003). Aliás, Lebovici (2004) refere que é a estimulação do narcisismo primário durante a gravidez que vai permitir o “ser bons pais”, pois para ser um pai ou uma mãe tem de demonstrar aos filhos o sentimento de serem crianças desejadas.

A natureza da interacção entre pais e filhos constitui um factor de primordial importância para o desenvolvimento saudável de uma criança, sendo abordado em diversas posições teóricas e paradigmáticas. Conboy (2008) refere que as conclusões dos diversos estudos são universais e inegáveis, constituindo que a forma como o pai e a mãe actuam perante o seu filho influencia, directa ou indirectamente, positiva ou negativamente, o comportamento do mesmo. Muitos desses estudos que tratam do impacto das práticas educativas parentais sobre o desenvolvimento dos filhos, adoptam

esta abordagem tipológica, comumente denominada de estilos parentais (Maccoby & Martin, 1983, cit. por Mosmann, 2007; Steinberg, 2001, cit. por Pacheco, Silveira & Schneider, 2008). Isto é, partindo de dimensões mais ou menos amplas de práticas parentais definem-se “tipos” ou estilos parentais, dependendo do padrão de comportamento parental em cada dimensão considerada.

Os **estilos parentais** podem ser entendidos como o clima emocional ou contexto no qual práticas parentais específicas são implementadas, e constituem a segunda classe de atributos da parentalidade influenciada pelos objectivos e valores dos pais (Darling & Steinberg, 1993; Darling & Toyokama, 1997). Envolvem as atitudes, práticas e expressões que caracterizam a natureza das interacções parentais (Baumrind, 1997; Reppold, Pacheco e Hutz, 2005; Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002, cit. por Pacheco, Silveira & Schneider, 2008), reflectindo dimensões da cultura familiar (a comunicação familiar, o apoio emocional e o controlo na interacção pais/filhos), crenças, valores e aspectos relativos à hierarquia das funções e papéis familiares expressos no exercício da disciplina, autoridade e tomada de decisões (Reppold, Pacheco e Hutz, 2005, cit. por Pacheco, Silveira & Schneider, 2008). Tendem a ser menos variáveis que as práticas educativas caracterizando-se pela preponderância de alta ou baixa responsividade e exigência. Ou seja, os estilos parentais, como definem Darling e Steinberg (1993; Instituto Promundo, 2008; Valentini, 2009), constituem um conjunto de práticas e atitudes relacionadas com questões de hierarquia, poder, apoio emocional e estímulo à autonomia na interacção pais/filhos e que reflectem os valores que os pais consideram importantes e tentam transmitir através das suas práticas educativas. Isto é, fala-se em estilos parentais enquanto conjunto de atitudes dos pais que cria um clima emocional no qual se expressam comportamentos seus que incluem práticas educativas e outras dimensões da interacção pais – filhos e que têm um objectivo definido: mudança de humor, tom de voz, linguagem corporal, descuido. Os estilos parentais não se referem apenas aos comportamentos específicos dos pais (comportamentos de controlo e exigência ou de apoio e incentivo) mas também, e principalmente, às suas atitudes mais

gerais relativas aos filhos, aos seus objectivos no processo de educar. Ou seja, a terminologia de estilos parentais está relacionada com metas ou valores que os pais consideram importantes nas próprias vidas e que pretendem transmitir aos filhos (Darling & Steinberg, 1993; Instituto Promundo, 2008).

Segundo Valentini (2009), os estudos sobre estilos parentais iniciaram-se no início do século XX pela Psicologia sendo, no entanto, estritamente unidireccionais. Isto é, na opinião de Darling e Steinberg (1993), o clima emocional na relação entre pais e filhos apenas se atribuía às características e atitudes parentais, acreditando os investigadores que o estudo dessas variáveis permitia o acesso ao clima emocional presente no ambiente familiar e a sua consequente influência no desenvolvimento da criança. Mesmo acreditando na importância de sistemas mais amplos de crenças parentais e da sua influência na socialização da criança, as diferentes escolas teóricas da Psicologia raramente as incluíam nos seus estudos, lacuna que perdurou até surgir a teoria tipológica de Diana Baumrind (1966, cit. por Valentini, 2009; Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Cross, 2009; Mosmann, 2007; Boeckel & Sarriera, 2005, 2006; Instituto Promundo, 2008; Hutz & Bardagir, 2006; Montandon, 2005; Briesmeister & Schaefer, 2007). A autora, uma das pioneiras nos estudos sobre as estratégias educativas intra-familiares, salienta a importância da intensidade do controlo parental consonante com o apoio e afecto na execução das estratégias para o desenvolvimento humano. Os seus estudos enfatizaram a autoridade parental sobre o desenvolvimento infantil, ampliando e reformulando a antiga visão de controlo definida pela rigidez e pela punição física. Assim, para Baumrind (1997, cit. por Valentini, 2009), o controlo parental consiste nas tentativas de integrar a criança na família e na sociedade através de expectativas de maturidade, confrontação directa, supervisão e disciplina consistente e contingente. Considerada um marco nos estudos que têm sido feitos sobre a relação de pais e filhos (Instituto Promundo, 2008; Salvador, 2007), esforçando-se por relacionar componentes da interacção familiar com a competência cognitiva (Camacho & Matos, 2007), a autora elaborou então uma classificação fundamentada na disciplina onde o

tipo de exigência dos pais pode ser classificado de acordo com três categorias: autoritário, permissivo e autoritativo/democrático.

O *estilo autoritário* parte do pressuposto de que os pais devem manter a ordem dentro da família através de factores punitivos, medidas de força, reforço negativo e acreditando na obediência como virtude, crenças baseadas na tradição cultural e religiosa (Boeckel & Sarriera, 2005; Weber et al., 2004). Os pais autoritários modelam, controlam e avaliam o comportamento da criança de acordo com regras estabelecidas e normalmente absolutas (Weber et al., 2004), não existindo o estímulo à autonomia e o ponto de vista da criança não é considerado. São pais centrados em si próprios e desejam apenas a obediência dos filhos, tendo como resposta comum “Porque eu disse assim”. Caracterizam-se por níveis de apoio e atenção emocional muito baixos e níveis de estrutura positiva e direcção muito elevados, sendo demasiado exigentes e comandando a vida dos filhos não deixando que eles se expressem (Baumrind, 1968, 1970; Weber et al., 2006; Weber et al., s. d.).

Já o *estilo permissivo* refere-se à crença naturalista de que a criança possui disposição natural para a socialização, sendo necessário deixá-la aprender por si só, através de uma postura afirmativa e de aceitação por parte do adulto; os pais assumem-se como recurso para a criança utilizar quando desejar e não como agente activo e responsável por ensinar e alterar os caminhos e comportamentos futuros da criança (Baumrind, 1970; Boeckel & Sarriera, 2005). Weber et al. (2006) fazem corresponder a este estilo parental as relações em que os pais exigem poucas responsabilidades aos filhos, permitindo que se auto-regulem. São pais centrados nos filhos, que dão muito apoio e atenção emocional e pouca estrutura e direcção aos filhos. Normalmente são pais que têm um medo acentuado de serem rejeitados e não amados pelos filhos, ou que experimentam acentuados sentimentos de culpa pela ausência devido ao trabalho ou outras razões, permitindo-lhes tudo e em demasia ou são inconsistentes no seu comportamento (Weber et al., s. d.).

Por fim, o *estilo autoritativo/democrático* caracteriza-se por um cuidador que alterna as suas atitudes entre uma disciplina autoritária e permissiva; os

pais encorajam a verbalização, partilham com os filhos as razões por trás do policiamento parental e dão espaço à argumentação, sendo valorizadas as atitudes autónomas e disciplinadas (Boeckel & Sarriera, 2005). Estes pais reconhecem que a criança tem interesses próprios e características particulares (Weber et al., 2004) e recorrem normalmente ao reforço positivo e a regras claras e consistentes (Weber et al., 2006). O controlo, o afecto e o apoio são funções parentais que impregnam as estratégias educacionais e cuja integração e sinergia evidenciam o estilo autoritativo que é entendido por pais e filhos como manifestação de amor parental (Baumrind, 1965, 1978, cit. por Boeckel & Sarriera, 2005). Percebe-se assim que são pais centrados tanto na relação como na socialização e desenvolvimento dos filhos, utilizam muitas regras e limites mas também muito afecto e envolvimento emocional (Weber et al., s. d.). Baumrind (1970; 1966, cit. por Instituto Promundo, 2008) refere que os pais autoritativos compartilham com a criança o raciocínio que a levou a agir de determinada maneira, solicitando as suas objecções quando a criança se recusa a concordar.

A tipologia de Baumrind ficou bem estabelecida e integrou a maioria das discussões sobre o tema. No entanto, surgiu a necessidade de ampliar as investigações às populações distintas das estudadas pela autora. Foi neste contexto que Maccoby e Martin (1983, cit. por Mosmann, 2007; Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004; Salvador, 2007; Grzybowski, 2007) destacaram, através da análise da relação entre pais e filhos, duas dimensões importantes para o exercício da parentalidade, no início dos anos 80: a responsividade e a exigência. A responsividade, tradução de *responsive*, está associada a comportamentos mais afectivos (como dar carinho, mostrar-se orgulhoso ou desapontado) e refere-se às atitudes compreensivas que os pais têm com os filhos e que visam favorecer o desenvolvimento da sua autonomia e auto-estima, através do apoio emocional e da comunicação. A exigência, tradução do inglês *demandingness*, envolve todas as atitudes dos pais que procuram monitorizar e controlar o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo regras, estando directamente relacionada com atitudes coercivas por parte dos pais, como proibições e punições (Teixeira, Oliveira &

Wottrich, 2006; Mosmann, 2007). Pais responsivos percebem adequadamente os sinais da criança e reagem de forma sensível às suas necessidades (Bee, 1996), envolvem-se na educação dos filhos respondendo às necessidades que a criança tem de atenção, incentivo, auxílio, diálogo e diversão. Os pais exigentes supervisionam e regulam os comportamentos os filhos, exigindo a obediência a regras e limites e o cumprimento de deveres (Instituto Promundo, 2008).

Maccoby e Martin (1983, cit. por Mosmann, 2007; Pacheco, Silveira e Schneider, 2008; Teixeira & Lopes, 2005; Valentni, 2009; Hutz & Bardagir, 2006; Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004; Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Cross, 2009; Garrison, Benchea, Cramer & Tiller, s. d.) identificaram quatro estilos parentais resultantes da combinação das dimensões responsividade e exigência: autoritário (pais com níveis altos em exigência e baixos em responsividade), autoritativo (pais com níveis altos em ambas as dimensões), indulgente (pais com níveis altos em responsividade e baixos em exigência) e negligente (pais baixos em ambas as dimensões). Os estilos indulgente e negligente têm origem no desmembramento que os autores consideraram necessário do estilo permissivo de Baumrind.

Os pais autoritários são exigentes e directivos mas não são responsivos; ditam ordens e esperam que sejam obedecidas sem explicação (Darling, 1999). As suas exigências estão em desequilíbrio com a aceitação das exigências dos filhos, dos quais esperam apenas que inibam os seus desejos, vontade e pedidos. Pais autoritários são rígidos, enfatizam a obediência através do respeito à autoridade e à ordem, utilizando frequentemente a punição como forma de controlo do comportamento. Não valorizam o diálogo e a autonomia e reagem com rejeição e baixa responsividade às questões e opiniões da criança (Cecconello et al., 2003; Instituto Promundo, 2008).

Já os pais autoritativos são exigentes e responsivos, conjugando a afectividade e a normatividade de forma a monitorizar o comportamento dos seus filhos; são assertivos mas não intrusivos, e utilizam métodos disciplinares favoráveis e não punitivos (Darling, 1999). Estes pais regulam o

comportamento dos filhos através da correcção de atitudes negativas e do reforço de comportamentos positivos, impõem a disciplina de forma indutiva e estabelecem regras que são consistentemente enfatizadas. A comunicação entre pais e filhos é clara e aberta, baseada no respeito mútuo, existe afectividade na relação, e os pais são responsivos às necessidades dos filhos solicitando a sua opinião quando consideram conveniente. Encorajam assim a tomada de decisões e proporcionam oportunidades seguras para o desenvolvimento de competências diferenciadas (Instituto Promundo, 2008).

Os pais que adoptam o estilo indulgente são mais responsivos que exigentes, não exigem um comportamento maduro, permitem a auto-regulação dos filhos e evitam o confronto; podendo ser divididos ainda em dois tipos – os pais democráticos e os pais não – directivos (Darling, 1999). Em oposição aos pais autoritários, os pais indulgentes não colocam regras nem limites aos filhos, estabelecendo pouco estímulo à responsabilidade e maturidade; são excessivamente tolerantes e receptivos, permitindo que os filhos regulem o próprio comportamento e satisfazendo-lhe todas e quaisquer vontades (Instituto Promundo, 2008).

Por fim, os pais que adoptam o estilo negligente não são exigentes nem responsivos, não se envolvem e, em casos extremos, são rejeitantes (Darling, 1999). Estes pais não são exigentes nem afectivos, demonstram pouco envolvimento com a tarefa de socialização dos filhos não regulando o seu comportamento. Normalmente mantêm os filhos à distância respondendo apenas às suas necessidades básicas, e estão centrados apenas nos seus próprios interesses (aspecto em que se centra a diferença com os pais indulgentes) (Cecconello et al., 2003; Instituto Promundo, 2008).

Apesar da aceitação do modelo de Maccoby e Martin (1983, cit. por Mosmann, 2007), foi o trabalho de Baumrind (1965, 1966, 1971, 1978, cit. por Mosmann, 2007; Boeckel & Sarriera, 2005, 2006) que desenvolveu o estudo dos estilos parentais, ao integrar a componente afectiva envolvida na criação dos filhos, além dos aspectos comportamentais. Grande maioria da investigação na comunidade científica, mesmo a mais recente, sobre estilos

parentais baseia-se essencialmente no modelo de estilos parentais desenvolvido por Baumrind e em todo o seu trabalho desenvolvido. Vários têm sido os estudos sobre a compreensão das relações entre pais e filhos e, apesar dos referidos estudos continuarem a ser os principais marcos teóricos do tema, também Darling e Steinberg (1993; Valentini, 2009) propiciaram um avanço na investigação propondo um modelo integrativo. Neste modelo as autoras propõem que, apesar de ser fundamental a distinção entre estilos e práticas parentais, ambas são definidas pelos valores e pelos objectivos de socialização sustentados pelos pais, englobando o segundo comportamentos e competências específicas (sociais e escolares) mas também qualidades mais globais (como a curiosidade, o pensamento crítico e a independência). As práticas parentais exercem um efeito directo no desenvolvimento de comportamentos e características específicas na criança enquanto mecanismos através dos quais os pais auxiliam directamente a criança no processo de socialização. No entanto, todo esse processo é também influenciado pelos estilos parentais, que modificam e potencializam a eficácia das práticas através de dois processos: transformação da interacção entre pais e filhos modulando o uso de práticas específicas; influencia na personalidade infantil principalmente a sua capacidade de recepção das intervenções parentais de socialização. Por sua vez, esta abertura da criança pode influenciar a associação entre as práticas e os comportamentos infantis.

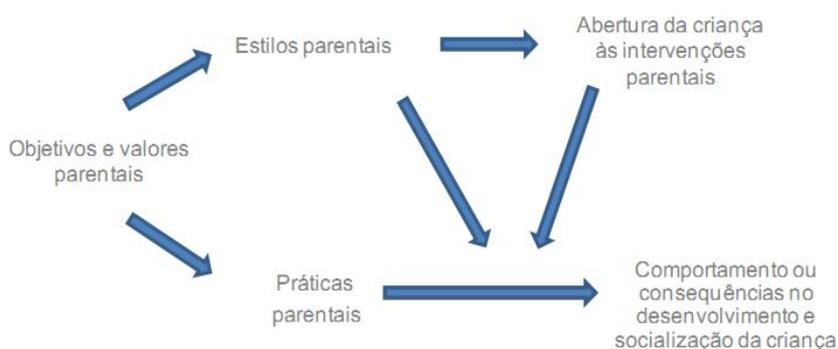


Figura 1. Modelo integrativo de Darling e Steinberg (1993). Fonte: Valentini (2009)

Como perceptível na figura 1, os estilos parentais influenciam apenas indirectamente o desenvolvimento e a socialização da criança, na opinião de Darling e Steinberg (1993), sendo considerados uma variável contextual capaz de modular a relação entre as práticas específicas e as consequências no desenvolvimento e no comportamento da criança e do adolescente. Ou seja, em resumo, a manifestação de características comportamentais e psicológicas da criança e adolescente varia em função da: (a) associação entre práticas e as consequências no desenvolvimento e na socialização, e (b) da eficácia da influência dos estilos parentais. Este modelo explicaria assim o porquê de a utilização de práticas idênticas, por famílias de estilos diferentes, gerar resultados diferentes nos comportamentos da criança e do adolescente (Darling & Steinberg, 1993; Valentini, 2009).

Mais recentemente, considerando os estilos parentais como resultados da integração das práticas educativas, Gomide (2003, cit. por Carvalho & Gomide, 2005; Gomide & Sampaio, 2006; Bolsoni-Silva & Martorano, 2008) define um modelo que pressupõe que quando as práticas negativas superam as positivas, sejam elas quais forem, o resultado será um índice de estilo parental (*iep*) negativo, o que significa que as crianças ou adolescentes submetidos a esse conjunto de práticas parentais têm uma elevada probabilidade de desenvolver comportamentos anti-sociais. Ou seja, Gomide (2003, 2006 cit. por Carvalho & Gomide, 2005; Gomide & Sampaio, 2006; Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005) considera que o Estilo Parental consiste num conjunto de práticas educativas utilizadas pelos pais na interacção com os filhos. Nesse modelo, são consideradas práticas parentais positivas o comportamento moral e a regulação positiva, sendo as negativas a negligência, a regulação negativa, a disciplina relaxada, a punição inconsistente e o abuso físico. O *comportamento moral* consiste na avaliação da transmissão de valores morais como inibidores do comportamento anti-social, enquanto a *regulação positiva* consiste na supervisão realizada pelos pais que se encontram a par da vida dos filhos, do seu paradeiro, mas sem exercer controlo e pressão excessivos. São componentes desta prática as

demonstrações de afecto e carinho dos pais, principalmente nos momentos de maior necessidade do filho (Gomide & Sampaio, 2006; Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005). No que respeita às práticas educativas consideradas negativas, a *negligência*, para Widom (1997, cit. por Carvalho & Gomide, 2005) consiste na omissão dos pais ou cuidador em garantir à criança alimentação, vestuário, protecção, abrigo e cuidados da saúde, e para Burgess e Conger (1978, cit. por Carvalho & Gomide, 2005) é a atitude parental que prejudica a criança pela falta de cuidado e supervisão. Os pais não estão atentos às necessidades dos filhos, ausentando-se das responsabilidades, não os apoiando ou simplesmente interagindo sem afecto (Gomide & Sampaio, 2006). Por *regulação negativa*, Gomide (2003, cit. por Carvalho & Gomide, 2005; Gomide & Sampaio, 2006) entende a ocorrência de falhas no processo de supervisão em que os pais procuram o controlo através da pressão excessiva, produzindo um clima familiar tenso, hostil e sem diálogo. Por sua vez, a *disciplina relaxada* caracteriza-se pelo evitamento por parte dos pais em colocar limites e estabelecer regras e pela inconsistência no cumprimento das normas e regras estabelecidas em função do comportamento coercivo dos filhos (Patterson et al., 1992, cit. por Carvalho & Gomide, 2005). Ou seja, nesta prática verifica-se o incumprimento de regras estabelecidas pelos pais que ameaçam os filhos mas quando confrontados com comportamentos opostos e/ou agressivos se omitem não exigindo o cumprimento das regras que eles próprios determinaram (Gomide & Sampaio, 2006). A *punição inconsistente* caracteriza-se pela falha em utilizar correctamente a punição, tornando-a dependente do humor e vontade do cuidador e não do comportamento emitido; sendo o estado emocional dos pais a determinar as acções educativas (Gomide, 2004, cit. por Carvalho & Gomide, 2005; Gomide & Sampaio, 2006). Por fim, Baumrind (2001, cit. por Carvalho & Gomide, 2005) considera que o *abuso físico* implica punições físicas aplicadas de diferentes formas em diferentes partes do corpo, com o recurso ou não a instrumentos para esse fim, podendo os abusos ser mais ou menos intensos.

Para além dos modelos tipológicos já referidos, vão emergindo vários outros estudos sobre a parentalidade em geral e os estilos parentais em

particular ao longo do tempo. Por exemplo, Belsky (1984, 1999) propôs um modelo em que integra diferentes perspectivas na explicação dos estilos parentais, englobando três dimensões dos mesmos fundamentais, na sua opinião: as características dos pais, as características dos filhos e as características do contexto social. No início dos anos 80 já Belsky, apoiando-se na ecologia do desenvolvimento humano de Brofenbrenner, afirmava que do contexto faziam parte a rede de apoio social, a relação conjugal e as experiências ocupacionais dos pais que influenciavam directamente a funcionalidade da parentalidade (Grzybowski, 2007). Klein e Putallaz (2004) consentem com a teoria de Belsky e sublinham que a parentalidade é acompanhada por valores, crenças, afectos, intenções, cognições e processos inconsistentes; e que será importante perceber-se se a parentalidade recebida está directamente relacionada com a parentalidade praticada.

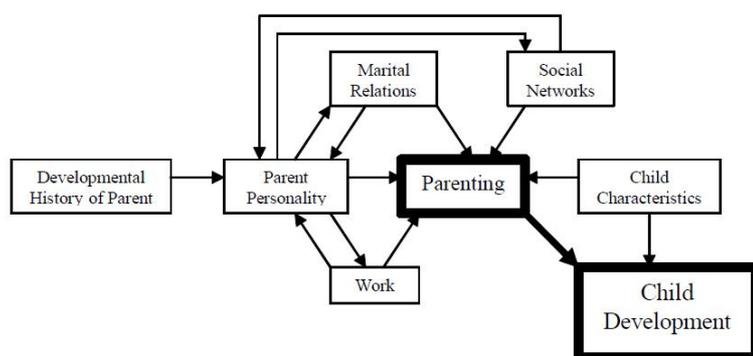


Figura 2. Modelo de Belsky (1984).
Fonte: Cramer (2002)

Figure 1. Belsky's (1984) Model of the Determinants of Parenting

Mais recentemente, Montandon (2005), numa revisão sobre os diferentes estudos realizados sobre os factores que influenciam os estilos e as práticas parentais, chama a atenção para o perigo das interpretações desses estudos conduzirem à impossibilidade de considerar variações interindividuais e características particulares de atitudes e práticas dentro dos meios sociais. Ou seja, na opinião da autora, a visão e interpretação nos e dos estudos sobre

os estilos parentais devem considerar tanto o meio social ao qual a família pertence como o seu tipo familiar, a cultura, e o ciclo de vida dessa família que pode ser marcado por diversos acontecimentos que produzem mudanças e reestruturações nas relações pessoais dentro da família e, conseqüentemente, nos estilos parentais. Para além destes factores, Montandon (2005) foca também as representações que os pais possuem sobre qual a melhor educação para os filhos, que estarão por sua vez influenciadas pela sua visão sobre a infância e inseridas num contexto económico, cultural e social específico.

A particularidade na adolescência...

Braconnier (2003) chama a atenção para a especificidade da parentalidade na adolescência, tema que levanta inúmeras reflexões nas sociedades em que os modelos educativos evoluíram muito nos últimos 30 anos. O papel assumido pela família no decurso da adolescência, na opinião de Peixoto (2004), não é consensual, dividindo investigadores em dois grupos: aqueles que assumem que as relações com os pares são as mais importantes na adolescência e aqueles que defendem que a família continua a ser importante durante esse mesmo período. Apesar disso, alguma investigação tem revelado que a qualidade da relação com a família tem um impacto importante em diversos aspectos da vida do adolescente, como o desempenho académico, o lidar com sucesso com as tarefas de desenvolvimento deste período de vida e as representações sobre si próprio.

Como afirma Sampaio (2001), quando se fala com (e de) algumas famílias com filhos adolescentes, os problemas parecem crescer todos os dias, pais e filhos caminham cada vez mais para o desencontro e a perplexidade parece atingir todos. Poder partilhar um projecto, interesse ou paixão com um adolescente é uma sorte e um prazer profundo para qualquer pai de adolescente; o que nem sempre é possível quer porque as raízes de tais projectos não são instituídas na infância quer porque o adolescente marca um recuo, recusa ou interrompe os projectos partilhados até aí com os pais. O

adolescente quer convencer os pais de que já não precisa deles e demonstra o desejo de se libertar da dependência dos pais e de reestruturar o Superego de forma a se adaptar ao mundo adulto através de alterações no comportamento e do desrespeito pelas directivas dos pais que se tornaram antiquadas e ridículas. Esta situação constitui um golpe severo na auto-estima dos pais que, por sua vez, têm como tarefa específica nesta fase do desenvolvimento dos filhos dar progressivamente ao jovem mais liberdade, encorajamento, latitude de acção, de decisão e de responsabilidade (Cordeiro, 1979). Actualmente são muitas vezes os pais que têm tendência para inverter os papéis habituais, procurando uma proximidade com o adolescente desejando ser eles “compreendidos”. No entanto, o progenitor demasiado “camarada” corre o risco de anular a necessária diferença de gerações ou de desejar manter a nostalgia de uma adolescência retardada, ou mesmo de conservar a ilusão da sua juventude através de revoltas ou de rejeições do filho ou filha; levando o adolescente a não encontrar os limites que, precisamente, procura. Aliás, a ausência do verdadeiro diálogo ou a fuga incessante são muitas vezes vividas pelo adolescente como sinais de indiferença ou mesmo abandono; para além de que quando o progenitor se quer parecer com o adolescente acaba por lhe dificultar a tarefa desta fase desenvolvimental, prejudicando a possibilidade de diferenciação e de autonomia. Existe ainda outro extremo, caracterizado pela rigidez e hostilidade sistemáticas que não permitem ao adolescente viver a experiência desse diálogo uma vez que o conflito se intensifica rapidamente obrigando-o ou a renunciar afirmar-se ou a reagir em espelho (Braconnier, 2003). O autor defende que os pais devem aceitar a ideia de um diálogo, de negociações pacientes e repetidas e de que nem sempre esse diálogo será imediatamente satisfatório. No entanto, deverão sempre prosseguir com o diálogo, não renunciando às suas ideias e crenças, porque o adolescente tem necessidade de conhecer os pensamentos e as opiniões dos pais às quais aderem para melhor definir o seu próprio pensamento. E porque estamos a especificar a parentalidade na adolescência, é necessário considerar que os pais que procuram o diálogo com o adolescente poderão confrontar-se com dois tipos de problemas: o da crise parental e o da autoridade parental. Ou

seja, os pais confrontar-se-ão provavelmente com um conjunto de manifestações emocionais, afectivas e relacionais que os pensamentos e atitudes do adolescente suscitarão num ou noutro progenitor (Braconnier, 2003).

A autoridade parental que foi exercida na infância deverá continuar a ser exercida na adolescência, mas com organizações reestruturadas. Este conceito que podemos considerar como dimensão da parentalidade e que varia consoante os meios e as épocas (Bléandonu, 2003), constitui um tema actualmente muito interessante, principalmente na fase da adolescência. Para já, deixar distinguida a autoridade formal da autoridade moral (Braconnier, 2003): a primeira corresponde aquela que publica uma regra, um dever e que contém uma relativa parcela de arbitrariedade, tratando-se de dar uma ordem e exigir a sua execução e o seu respeito; enquanto a autoridade moral decorre da educação, dos laços existentes entre os membros de uma família (laços de respeito, de afectividade, de dependência, de submissão, entre outros) e remete para as imagens parentais interiorizadas (representações mentais que o adolescente tem por um lado do pai e por outro da mãe).

A sociedade actual ganhou uma liberdade de inovar que é paga a um preço relativamente alto, deixando de existir a segurança que garantia a existência de uma regra, de um ritual, de um código social; conduzindo a que cada pessoa tenha que se desembaraçar (porque a expressão é mesmo essa) com os seus próprios meios. E se é relativamente fácil exercer a autoridade numa sociedade com rituais e códigos sociais bem definidos, numa sociedade onde parece não existir códigos e rituais claramente enunciados torna-se muito mais difícil os pais darem provas de autoridade, sentindo como dificuldade a falta de regras habitualmente aceites por todo um grupo social. Dificultam ainda mais este processo a grande permissividade, a flexibilidade e a falta de regras precisas relativamente ao comportamento dos indivíduos, que caracteriza as nossas sociedades ocidentais (Braconnier, 2003).

E neste contexto social actual parecem ser os pais de adolescentes os que, segundo Sampaio (2001), mais permanentemente se confrontam com as

dificuldades. Falamos de homens e mulheres na etapa média da vida, maioritariamente muito ocupados profissionalmente e com pouco tempo para estar com os filhos, nesta época que (bem) poderia exigir uma presença mais intensa. Não podemos esquecer que falamos de pais educados, na maioria, através de modelos rígidos onde existia pouco espaço para os filhos emitirem opiniões que agora se confrontam com uma geração jovem habituada a colocá-los em causa e a exigir sem medo (Sampaio, 2001). A relação entre pais e filhos na altura da adolescência é marcada, segundo Campos (2005), pelo processo de autonomia dos filhos em relação aos pais durante o qual o adolescente sente necessidade de se desprender dos pais ao mesmo tempo que se expressa a necessidade de manter os vínculos afectivos. Ao longo deste processo os pais tendem a sentir receio de perder o controlo dos filhos e, por vezes, acabam mesmo por começar a exigir-lhes mais (Campos, 2005). Apesar disso, o autor acredita que esta época do desenvolvimento e da vida se torna ainda mais difícil para pais e filhos porque existem uma série de equívocos sobre ela. O primeiro consiste no esquecimento geral das transformações que a família tem experimentado ao longo do tempo e que conduzem a que a família actual nada tenha a ver com as famílias pseudoperfeitas da adolescência dos, actualmente, pais, como aliás se encontra abordado anteriormente. O segundo equívoco assenta na velha crença de que para compreender o que se passa com a nova geração é necessário relembrar constantemente a nossa adolescência. Ora, esquece mais uma vez quem assim pensa que os adolescentes de hoje pouco se assemelham aos adolescentes do tempo dos seus pais: os jovens são mais capazes de discutir tudo e enfrentar os problemas, mas o aumento da escolaridade obrigatória conduz a uma dependência dos pais mais alargada no tempo. Os valores e experiências em que a cultura juvenil se alicerça são diferentes das gerações anteriores, bem como a forma como se vive o quotidiano. Esquecer isto e persistir na velha expressão “No meu tempo...” deixando que obscureça a necessária observação e confronto recíproco entre pais e filhos, é contribuir para dificultar o diálogo entre pais e filhos, porque na verdade os tempos são diferentes e por isso não comparáveis. Quando se

pensa que pais e filhos devem estar de acordo e ter a mesma visão do mundo, talvez se esteja a caminhar para o quarto equívoco acerca da relação pais/filhos – a separação de gerações é um dos traços da família saudável, sendo desejável que existam opiniões diferentes e confronto de ideias. Por fim, o último equívoco nomeado pelo autor consiste na incompreensão de que durante a adolescência os filhos deixam de pertencer aos pais, porque o seu poder aumentou e a sua ânsia de autonomia fá-los pensar como intrusiva uma simples aproximação da mãe. A partir da adolescência os filhos fazem novos investimentos, muitos deles centrados fora da família, são às vezes mais dos namorados, dos amigos, dos concertos ou do futebol. Mas tudo isto não é sinónimo de falta de lugar para os pais...o seu papel transforma-se, passando a ser o de estar atento, mobilizar sem dirigir, de apoiar nos fracassos e incentivar nos êxitos, estar com eles e respeitar a sua individualização (Sampaio, 2001).

2.3. Relação entre estilos parentais e desenvolvimento psicossocial e emocional na infância e adolescência

Darling e Steinberg (1993), na opinião de Valentini (2009), ampliaram a compreensão da dinâmica psicossocial dos estilos parentais, estudando as relações entre os estilos parentais e os aspectos psicossociais, tanto psicopatológicos como de protecção. De facto, os comportamentos e estilos parentais variam e influenciam de diferentes formas o desenvolvimento de determinadas características da criança/adolescente, o seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional, filiação no grupo de pares e desempenho académico, podendo actuar como factor de protecção mas também como factor de risco (Baptista, 2000); e quando se fala em estilos parentais, torna-se imprescindível falar-se de contexto familiar, desenvolvimento humano e socialização.

Partindo do desenvolvimento humano desejado, o sistema familiar tem como função primordial o desenvolvimento de competências sociais dos seus

membros, sendo esperado pela sociedade que a família prepare os seus filhos para a convivência social (Baumrind, 1980, 1996, Lane, 1999, Musito & Cava, 2001, Ruiz & Esteban, 1999, cits por Boeckel & Sarriera, 2005; Barradas, 2008; Cordeiro, 1979). É na família que a criança começa a utilizar os valores de inter-relação social que vão marcar os seus padrões de comportamento e reproduzir da micro para a macro sociedade (Silva, 2008).

Ou seja, o que muitas pesquisas têm revelado é que a partir da história de vida dos pais (como a relação com os próprios pais, características da personalidade, contexto socioeconómico) e da relação inicial com o bebé começa a ser estruturado o padrão de comportamento dos pais e dos filhos que poderá ser adequado ou não e que conduz a determinadas consequências para o desenvolvimento dos filhos (Salvador, 2007). Gardner (1992) e Patterson, (1982) (cits. por Hutchings, Eade, Jones & Bywater, 2004) defendem mesmo que as crianças aprendem e desenvolvem problemas de comportamento porque os pais não são detentores de competências parentais – chave, usam-nas de forma inconsciente ou não lhes recorrem nos momentos adequados.

A qualidade das relações familiares, segundo Baptista (2007), está associada ao ajustamento emocional e comportamental entre crianças e adultos e mesmo entre adultos; sendo defendido pelas investigações existentes sobre as relações familiares, que o ambiente familiar pode fornecer aos pais os recursos emocionais necessários para criar meios familiares adequados, bem como relações parentais adequadas e consistentes. Assim, uma relação familiar de apoio pode facilitar a capacidade dos pais para se envolverem num padrão educacional positivo (Calheiros e Monteiro 2007), até porque para a maioria das crianças a família é a primeira e a mais próxima e duradoura influência social (Stanley & Stanley, 2005). As relações estabelecidas na família original com os cuidadores, sejam consanguíneos ou não, são fortes componentes na graduação que o indivíduo graduará a lente com que vislumbra o seu mundo, tal como as relações que se estabelecem com outros sistemas mais próximos e que assumem especial destaque na adolescência

(Boeckel & Sarriera, 2006). Também Salvador e Weber (2005) se referem aos pais ou cuidadores como o primeiro núcleo social da criança e portanto detentores de grande influência no desenvolvimento da mesma; e, apesar de mais tarde outras relações sociais também contribuírem para o desenvolvimento da criança e adolescente, a relação com os pais constitui a base referencial. Aliás, Guralnick (1997, cit. por Coutinho, 2004) defende que o desenvolvimento conseguido pela criança depende substancialmente dos padrões de interação familiares dos quais a qualidade das interações pais/criança, o tipo de experiências e vivências que a família proporciona à criança e aspectos relacionados com os cuidados básicos em termos de segurança e saúde, são particularmente determinantes. Utilizando diversos mecanismos, como estilos educativos, transmissão, valores e crenças, a família vai modulando as características do indivíduo (Musito & Cava, 2001, Ruiz & Esteban, 1999, cit. por Boeckel & Sarriera, 2005).

Neto (2000, cit. por Silva, 2008) especifica ainda mais referindo que os pais são os principais agentes de socialização na infância, período decisivo para a aprendizagem de competências sociais (Del Prette & Del Prette, 1999, cit. por Cia, Pereira, Prette & Prette, 2006). É a família a mediadora entre o individual e o social, sendo nela que as crianças percebem o seu meio social e aprendem a forma como se colocam nele (Boeckel & Sarriera, 2005). A família em termos gerais, e particularmente os pais, têm sido tradicionalmente os primeiros prestadores de cuidados, os organizadores, os disciplinadores, os modelos de comportamento e os agentes de socialização, num papel evidente de educadores dos filhos (Coutinho, 2004). Por isso, no contexto familiar, o envolvimento e o desempenho dos pais são fundamentais para o estabelecimento de relações educativas que efectivamente promovam o desenvolvimento social dos filhos. Neste sentido, Silva (2000, cit. por Cia, Pereira, Prette & Prette, 2006) identificou o diálogo, a expressão de sentimentos de agrado e desagrado, o cumprimento de promessas, o entendimento do casal quanto à educação dos filhos e à participação de ambos nas tarefas educativas, o “dizer não” e estabelecimento de regras, e o desculpar-se, como competências sociais educativas que representam o

desempenho dos pais na relação com os filhos. Também Timberlaw (s. d., cit. por Karpowitz, 2001) definiu oito categorias que caracterizam a funcionalidade afectiva das famílias: sistema de orientação, limites claros, clareza contextual, poder relativo igual e processo de intimidade, encorajamento da autonomia, alegria e conforto na relação, negociação qualificada e valores significativos transcendentais. Ou seja, segundo o autor uma família funcional do ponto de vista afectivo, encoraja os membros a aceitar a responsabilidade pelos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos; reconhece valores e filosofias para além deles próprios aceitando e adaptando-se às mudanças; reconhece que cada elemento necessita de um grupo e de um sistema humano para a própria identidade e satisfação e define com clareza os limites individuais. Para além disso, surge como importante a organização eficaz, partilha de tarefas e a negociação, e a clareza sobre a natureza da relação, expressando regularmente os seus elementos empatia, optimismo e filiação (Timberlaw, s. d., cit. por Karpowitz, 2001).

São vários os estudos que relacionam os estilos parentais com o desenvolvimento da criança, como nos dizem Spitzer, Webster-Stratton e Hollinsworth (1991) que exemplificam com estudos que indicam que os pais de crianças com comportamentos agressivos são ou mais violentos e críticos na sua disciplina ou mais permissivos e muitas vezes não conseguem controlar o comportamento dos filhos; ou Jamila, Webster-Stratton e Baydar (2004), que afirmam que os pais das crianças com problemas de comportamento são menos positivos e incoerentes; ou Scott, O'Connor e Futh (2006) que relacionam a parentalidade positiva e o bem-estar e a aprendizagem da criança. De acordo com Steinberg (2001, cit. por Teixeira e Lopes, 2005), as pesquisas da comunidade científica revelam que os estilos parentais estão relacionados com diferentes aspectos do desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, como a auto-estima, o ajustamento social, a psicopatologia e o desempenho escolar. Em relação ao desempenho escolar, alguns autores revelam que as crianças com melhores resultados académicos têm pais e mães mais interessados, envolvidos, afectuosos e verbalmente acessíveis e que evitam utilizar punições e restrições (Cia, Pereira, Prette &

Prette, 2006). Relativamente a características psicopatológicas, os estilos parentais têm sido associados a perturbações alimentares (Haslam et al, 2008, cit. por Valentini, 2009; Mazzeo, Zucker, Gerke, Mitchell & Bulik, 2005), excesso de peso (Rhee, 2008; Rhee, Lumeng, Appugliese, Kaciroti & Bradley, 2006), uso de drogas (Castrucci & Gerlach, 2006, cit. por Valentini, 2009; Tucker, Ellickson & Klein, 2008; Wills & Yaeger, 2003), ansiedade e depressão (Cohen, Sade, Benarroch, Pollak & Gross-Tsur, 2008; Hutz & Bardagir, 2006; Ginsburg, Siqueland, Masia-Warner & Hedtke, 2004, Steinhausen, Haslimeier & Metzke, 2007 cit. por Valentini, 2009), comportamento suicida (Flouri, 2005) e traços de personalidade desadaptados (Yu et al., 2007, cit. por Valentini, 2009). Por outro lado, existem também estudos que relacionam os estilos parentais com características positivas do desenvolvimento, como a resiliência (Cuarati-Burgio, 2001, Nijhof & Engels, 2007, cit. por Valentini, 2009), a qualidade de vida (Zimmermann, Eisenmann & Fleck, 2008), optimismo (Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003), alimentação saudável (Arredondo et al., 2006; Kremers, Brug, Vries & Engels, 2003) e o desempenho académico favorável (Baumrind, 1967, Heaven & Ciarrochi, 2008, Steinberg, Elmen & Mounts, 1989, Rosenzweih, 2000, cit. por Valentini, 2009; Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Englund, Luckner, Whaley e Egeland, 2004, cit. por Cia, Pamplins & Williams, 2008; Salvador, 2007).

Na década de 90 Bee (1996, cit. por Instituto Promundo, 2008) propõe mesmo uma teoria que tenta explicar o impacto dos diferentes estilos parentais no desenvolvimento da criança, defendendo que é possível identificar determinadas consequências no desenvolvimento da criança segundo o estilo parental com o qual ela socializa. O autor defende então que as crianças de pais responsivos aprendem a falar mais cedo, têm um QI mais elevado e um desenvolvimento cognitivo mais rápido, têm uma vinculação segura aos pais e são mais obedientes e socialmente competentes; os filhos de pais autoritativos apresentam geralmente boa auto-estima, são mais independentes e têm um comportamento mais altruísta. Enquanto isso, as crianças que crescem em famílias autoritárias, de acordo com a referida teoria, têm um menor desempenho e aproveitamento académico, menos competências sociais e uma

auto-estima mais baixa. Os pais permissivos geralmente têm filhos caracterizados pela agressividade, pelo baixo desempenho acadêmico, que têm dificuldades em assumir responsabilidades e são menos independentes. Por fim, o autor refere os pais indulgentes cuja indisponibilidade psicológica conduz ao desenvolvimento de crianças inseguras/evitantes.

Concordando com Baumrind (1966, cit. por Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004; Briesmeister & Schaefer, 2007), Bee (1996, cit. por Instituto Promundo, 2008) sugere o controlo parental autoritativo como o mais efectivo encontrando-se associado a maior assertividade, maior maturidade, comportamento independente e empreendedor e responsabilidade social. Especificamente nos adolescentes, este estilo parental estaria associado a melhores níveis de adaptação psicológica, competência social, auto-estima, desempenho acadêmico, auto-confiança e menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão. Os estilos autoritário e permissivo produzem geralmente resultados negativos, resultando o estilo autoritativo/democrático no desenvolvimento de responsabilidade social sendo as crianças cooperativas e amigáveis. Diferentes estudos efectuados em Portugal revelaram que estilos parentais menos eficazes se encontravam associados a níveis de hiperactividade, uso de álcool e tabaco na adolescência, bem como ao desenvolvimento de desequilíbrios relativamente à imagem corporal (Conboy, 2008; Weber et al., 2004). Linares, Pelegrina e Lendínez (2002), indo ao encontro da opinião de Baumrind, demonstram que qualquer dos extremos educativos (pais autocráticos ou muito permissivos) pode ser sinónimo de dificuldades acrescidas aos filhos e originar desequilíbrios (baixa autoconfiança e filhos dependentes ou revoltados), sendo o estilo democrático (ambientes em que os pais se interessam pela vida dos filhos, discutem com eles as decisões a tomar e existe uma definição clara de limites) gerador de sentimentos de maior competência social, autonomia e independência.

O estilo permissivo, aquele em que os pais são muito responsivos e pouco exigentes, parece estar associado a crianças e adolescentes mimados,

com baixa resistência à frustração, estando mais propensas a envolver-se em problemas de comportamento e a um baixo desempenho escolar. No entanto, podem apresentar boa auto-estima e competências sociais bem como baixos níveis de depressão. Apesar disso, parece existirem elevado risco de envolvimento com drogas no futuro, achando que podem e devem experimentar tudo e testar todos; sendo também geralmente crianças, adolescentes e até adultos sem limites, que pensam somente nele próprio, que não aprenderam como o mundo funciona nem as suas regras de convivência (Weber et al., s. d.). Como Silva (2008) defende, as crianças necessitam de limites para se sentirem seguras, logo, um ambiente familiar caracterizado pelo estilo permissivo origina a insegurança que prima exactamente pela ausência de regras e normas que impelem a criança a revoltar-se, porque as crianças que fazem tudo o que querem crêem normalmente que não são importantes para os pais (Urra, 2006, cit. por Silva, 2008).

Darling e Steinberg (1993) referem que o predomínio da exigência do estilo autoritário não garante a interiorização de metas e motivações por parte dos adolescentes, sendo o seu comportamento sempre muito dependente de um controlo exterior (neste caso, dos pais). Lamborn e cols. (1991, cit. por Boeckel & Sarriera, 2006) salientam que aquando da referência dos pais como autoritários se verifica a tendência à conformação dos padrões sociais e a presença de auto-conceito negativo. As crianças e adolescentes tendem a apresentar um desempenho académico moderado, apesar de se a coerção for muito forte poderem apresentar acentuados níveis de ansiedade e assim baixarem os resultados escolares; geralmente não apresentam problemas de comportamento sendo quietos e passivos, excepção feita quando os níveis de coerção são exagerados e se assiste à manifestação de hostilidade e agressividade perante figuras de autoridade (como os professores); normalmente caracterizam-se por piores desempenhos no desenvolvimento de competências sociais, pelo humor instável, baixa amabilidade, baixa auto-estima e elevados níveis de depressão (Weber et al., s. d.; Boeckel & Sarrier, 2005, 2006). O desenvolvimento de um *eu* mais independente e autónomo que permita a regulação do próprio comportamento só é possível, segundo os

autores, através da comunicação recíproca, do apoio e incentivo à autonomia que caracterizam a responsividade. Teixeira e Lopes (2005) partilham a mesma opinião, defendendo que o estilo democrático ajuda o desenvolvimento da autoconfiança da criança, garantindo-lhe que as suas necessidades de autonomia e contacto humano serão contempladas. Estes pais podem exigir boas notas e bom desempenho porque respondem positivamente às necessidades emocionais dos filhos, colaborando com as suas dificuldades e oferecendo apoio; para além de que a comunicação bidireccional possivelmente facilita a internalização dos valores familiares e conduz ao desenvolvimento de um padrão motivacional mais intrínseco, uma vez que o jovem compreenderá as intenções dos pais nas suas práticas parentais. Este estilo parece permitir, segundo a literatura, o desenvolvimento das crianças responsabilizando-as e tornando-as mais cooperativas com os adultos (Sprinthal & Sprinthal, 1993). As crianças e adolescentes educados segundo o estilo autoritativo/democrático definem-se e são caracterizadas como mais competentes, com boa auto-estima, competências sociais desenvolvidas, pelo estilo de atribuição optimista, bom desempenho académico e desenvolvimento da capacidade de resiliência (Weber et al., s. d.; Boeckel & Sarriera, 2006). Boeckel e Sarriera (2006) concluem no seu estudo que o estilo democrático prediz o bem-estar psicológico e que uma maior intensidade deste estilo parental corresponde a elevados níveis de bem-estar psicológico. Pelo contrário, o ambiente frio, controlador e rejeitante possivelmente depreendido pelas crianças educadas pelos estilos autoritário e permissivo, não deixa espaço à auto-expressão e intimidade conduzindo a que as suas necessidades sejam pobremente satisfeitas. Como resultado, será pouco provável que estas crianças desenvolvam saudavelmente a autonomia e competências de relacionamento interpessoal (Teixeira e Lopes, 2005).

Tendo por base o Modelo de Estilos Parentais de Gomide acima descrito, Gomide, Salvo, Pinheiro e Sabbag (2005) concluíram no seu estudo que todos os membros de famílias com *iep* (índice de estilo parental) negativo apresentavam resultados indicativos de depressão, sintomas de stress e níveis inferiores aos das famílias com *iep* positivo no que diz respeito ao repertório de

capacidade de expressão de afecto positivo. Também Salvo, Silvaes e Toni (2005) se basearam no Modelo de Estilos Parentais de Gomide para estudarem as práticas educativas como forma de predição de problemas do comportamento, concluindo que a regulação positiva paterna conduz a resultados pouco favoráveis à sociabilidade da criança, que a regulação negativa materna conduz a problemas de atenção e quando associada à disciplina relaxada poderá conduzir a níveis de ansiedade e depressão nas crianças.

Actualmente, na perspectiva de Pacheco, Silveira e Schneider (2008), os pais são considerados agentes favorecedores da autonomia dos filhos, encorajando-os em tarefas apropriadas para a idade e esforçando-se para um aprimoramento de comportamentos infantis. Apesar de sofrerem alterações ao longo da adolescência, o relacionamento familiar, a influência dos estilos parentais e a comunicação familiar desempenham funções importantes tanto para as crianças como adolescentes, assumindo um papel decisivo no ajustamento e desenvolvimento de competências psicossociais, na saúde mental e em comportamentos de saúde dos mesmos (Ardelt & Day, 2002; Van Well, Bogt & Raaijmakers, 2002). Assim, as relações positivas na família, o suporte emocional e social dos pais e um estilo parental construtivo e consistente encontram-se relacionados com maiores índices de bem-estar e de ajustamento na adolescência (Branje, Van Aken, & Van Lieshout, 2002, Field, Diego, & Sanders, 2002, cit. por Camacho & Matos, 2006; Peixoto, 2004) e menor envolvimento em comportamentos de risco e em grupos de pares desviantes (Ardelt & Day 2002).

Pode perceber-se então que a família poderá contribuir para o desenvolvimento, manutenção e intensificação de algumas patologias nas crianças ou adolescentes. Segundo (Murriss & Merckelbach, 1998, Perris, Arrindel & Eiseman, 1994, Rapee, 1997, cit. por Camacho & Matos, 2007) determinadas características do ambiente familiar têm sido associadas ao desenvolvimento de perturbações ansiosas. Também Rossen e Schulkinn (1998, cit. por Camacho & Matos, 2007) referem que tanto o controle parental

excessivo como a percepção precoce de falta de controlo, induzidas por limitações na autonomia ou pelo comportamento exploratório reduzido, podem transformar os medos adaptativos em ansiedade patológica.

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O *método qualitativo* utilizado no estudo reforça a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais, valorizando a experiência subjectiva como fonte de conhecimento, estudando os fenómenos a partir da perspectiva do outro e permitindo conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social no qual se movimentam e acabam por construir interactivamente (Almeida & Freire, 2003). Trata-se de um estudo *transversal*, uma vez que os dados foram obtidos num só momento, junto dos sujeitos da investigação (Fortin, 2009).

Conhecer e compreender a relação existente entre as perturbações da ansiedade em crianças e adolescentes e os estilos parentais característicos da sua dinâmica familiar constitui o principal objectivo do presente estudo.

1. População

A população é o conjunto dos indivíduos a quem um determinado fenómeno em estudo diz respeito (Santos, 2005), compreendendo todos os elementos (pessoas, grupos, objectos) que possuem características comuns (Fortin, 2009).

Neste estudo, a população é constituída por mães de crianças e adolescentes da consulta de Psicologia do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital do Espírito Santo de Évora cuja característica comum é o diagnóstico de Perturbação da Ansiedade dos filhos.

2. Amostra

Considerando a impossibilidade de trabalhar com todo o universo foi necessário definir a amostra a extrair da população (Almeida & Freire, 2003).

A amostra do presente estudo é constituída por 30 mulheres (N=30) mães de crianças e adolescentes diagnosticados com Perturbações de Ansiedade por um psicólogo do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital do Espírito Santo de Évora. Estamos perante uma *amostra*

aleatória, estando distribuída de acordo com as idades das crianças e adolescentes, para que represente de forma mais precisa a população: 10 mães de crianças com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, 10 mães de pré-adolescentes com idades entre os onze e os treze anos e 10 mães de adolescentes com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos.

A selecção dos sujeitos foi realizada pelo método de *selecção aleatória*, de forma a obter uma amostra representativa da população e a que todo o sujeito tivesse igual probabilidade de integrar a amostra e a sua escolha não interferisse com a escolha dos outros sujeitos dessa amostra (Almeida & Freire, 2003).

3. Instrumentos e Procedimentos

3.1. Instrumentos de recolha de dados

De forma a responder aos objectivos enunciados anteriormente, relacionados com a relação existente entre as perturbações da ansiedade em crianças e adolescentes e os estilos parentais característicos da sua dinâmica familiar bem como com a maior compreensão acerca das perturbações da ansiedade na infância e adolescência, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas.

a) Entrevistas exploratórias

Cumprindo um dos principais pontos da pré-análise (Bardin, 2002), num primeiro momento foi realizada a revisão bibliográfica que incidiu essencialmente nos conceitos de estilos parentais e parentalidade, para se construir o guião de entrevista (Anexo 1). Foram, posteriormente, realizadas seis entrevistas exploratórias, estando os sujeitos distribuídos equitativamente pelos grupos etários que caracterizam a amostra. Foi utilizado o gravador de voz para recolha e registo da informação.

As entrevistas foram realizadas em contexto hospitalar, individualmente e mediante anonimato, durante os meses de Maio e Setembro de 2010.

Os dados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas permitiram identificar três temas gerais: um relativo à educação dos filhos na actualidade, um acerca da educação que as mães receberam durante a infância e adolescência e, por fim, um sobre a educação que as mães dão aos filhos actualmente.

b) Versão definitiva do guião de entrevista

Considerando a inexistência de respostas imprevistas no momento das entrevistas exploratórias, partiu-se do pressuposto que as questões se encontravam adequadamente formuladas, não tendo o guião provisório sofrido alterações.

O guião final de entrevista (Anexo 1) incorpora assim três grupos de questões, coincidentes com os temas encontrados na análise de conteúdo: um relativo à educação dos filhos na actualidade, o segundo engloba questões sobre a educação que a mãe recebeu durante a sua infância e adolescência e, por fim, o terceiro grupo relativo à educação que a mãe dá ao filho. Esta estrutura foi definida de acordo com as dimensões dos estilos parentais – comunicação familiar, apoio emocional, controlo na interacção pais/filhos, crenças, valores, estímulo à autonomia na interacção pais/filhos, regulação do comportamento.

O guião foi utilizado com o objectivo de conduzir e facilitar o diálogo com os sujeitos que decorreu de forma informal e flexível.

b)1. Análise temática e categorial

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2002, pp. 38), constitui “(...) *um processo de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*”, para o qual a fase de descrição e preparação do material, a inferência ou dedução e a

interpretação são os principais pilares. Foi utilizada a técnica de análise categorial que, segundo Bardin (2002), se baseia no desmembramento do texto transcrito em unidades permitindo descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. É importante referir que a análise documental foi também utilizada para facilitar o manuseamento da informação; seguida pela etapa de codificação (Bardin, 2002) na qual se construíram unidades de contexto e de registo; e pela fase de categorização (Bardin, 2002), em que se utilizou a exclusão mútua, a homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade e produtividade como requisitos para cada categoria. Procedeu-se ao levantamento e categorização de toda a informação referida pelos sujeitos, procurando manter as designações o mais próximas possível da linguagem utilizada ao mesmo tempo que se procurou respeitar a riqueza e variedade presentes no seu discurso. Não menos importante foi a revisão bibliográfica feita no sentido de encontrar termos ou conceitos já identificados para denominar as categorias identificadas e que, simultaneamente, se revelassem capazes de abranger a informação produzida pelos sujeitos entrevistados.

Dado o objectivo de conhecer o funcionamento do conjunto dos sujeitos, identificando traços comuns e diferenças no seu discurso, optou-se pela análise horizontal que trata cada tema salientando as diferentes formas que ele assume perante as pessoas inquiridas, em detrimento da análise vertical que considera cada sujeito separadamente (Ghiglione & Matalon, 1993).

A análise das frequências realizou-se em função das unidades de sentido considerando unidades base segmentos de conteúdo do discurso. Assim se procedeu à contagem do número de vezes que cada tema, categoria ou subcategoria surgiam no discurso dos sujeitos.

c) Construção da grelha de análise temática e categorial

A grelha é composta por três temas e respectivas categorias e subcategorias (Anexo 2).

As categorias do tema I são definidas com base no que os sujeitos verbalizam acerca da educação das crianças e adolescentes na actualidade, integrando factores que a facilitam e dificultam identificados no seu discurso. As categorias dos temas II e III obedecem a uma categorização muito próxima da encontrada na literatura sobre estilos parentais e parentalidade, baseando-se em dimensões como a comunicação e relação entre pais e filhos, os valores transmitidos e a regulação do comportamento. As designações das subcategorias estão definidas com uma linguagem o mais próxima possível da utilizada pelos sujeitos, respeitando as suas designações e, em alguns casos, seleccionando o termo mais característico encontrado no todo do seu discurso.

TEMA I. EDUCAÇÃO DOS FILHOS NA ACTUALIDADE

Na categorização realizada incluíram-se os aspectos considerados importantes para a educação das crianças e adolescentes tendo em consideração a sociedade actual, bem como os factores percebidos pelas mães como aqueles que dificultam e os que facilitam a educação na actualidade.

Categoria 1. Aspectos importantes para a educação

Esta categoria inclui toda a informação verbalizada pelos sujeitos que referem e caracterizam os aspectos que consideram importantes para a educação dos filhos tendo em consideração a sociedade actual.

Exemplos:

1.1. Disponibilidade temporal

“Primeiro que tudo tempo...É essencial.” (sujeito 1)

“ (...) é tirar uns segundos, porque são mesmo segundos, para lhes darmos colo e mimo.” (sujeito 13)

1.2. Relacionamento com os filhos

- Harmonia familiar

“Harmonia familiar...porque penso que é o mais importante. (...) harmonia e convívio entre todos na família” (sujeito 5)

- Suporte emocional

“(...) dar-lhes toda a atenção possível, com todo o amor, e acima de tudo transmitir-lhes uma grande segurança e confiança (...)” (sujeito 15)

“Na actualidade é dar muita atenção (...) Basta um bocadinho de atenção, de colo, uma palavrinha...” (sujeito 13)

- Comunicação entre pais e filhos

“(...) o falar muito com eles penso que é o mais importante. (...) A comunicação entre pais e filhos é essencial desde pequeninos...” (sujeito 2)

“...o diálogo entre pais e filhos acho que também é importante...” (sujeito 7)

“E a comunicação entre pais e filhos.” (sujeito 13)

1.3.Regulação do comportamento

“Penso que hoje em dia o mais importante passa por impor regras.” (sujeito 6)

“...repreendê-los quando se portam mal...” (sujeito 12)

“...e sem dizer não não se educa...” (sujeito 5)

1.4.Transmissão de valores

“(...) que saibam respeitar os outros e a eles próprios.” (sujeito 3)

“O respeito...” (sujeito 7)

“...o mais importante é terem valores...preocuparem-se com o próximo, aprenderem a respeitar o outro e a serem responsáveis.” (sujeito 8)

Categoria 2. Factores que dificultam a educação dos filhos

A categoria 2 inclui todas as afirmações em que os sujeitos referem e caracterizam todos os factores que consideram que dificultam a educação dos filhos na actualidade.

Exemplos:

2.1. Familiares

- Características individuais dos filhos

“...a própria personalidade deles...” (S11)

“...é o ser tão reservada...” (S2)

“Por vezes a personalidade deles...” (S24)

- Aspectos monetários

“...eu penso que o aspecto monetário é o que acaba, ironicamente, por dificultar a educação da minha filha” (S1)

“os baixos ordenados também não permitem o contacto com sítios diferentes, dar a conhecer mais coisas.” (S2)

“não há condições...não posso dar 75 euros por dia para os ter lá...” (S7)

- Falta de tempo

“Porque eu passo o tempo todo a trabalhar” (S1)

“...o tempo que não temos para ela, para a acompanhar e para a ajudar a desenvolver-se.” (S2)

“Talvez a falta de tempo que os pais têm para estar com os filhos, devido ao trabalho.” (sujeito 3)

“...para ser cada vez pior em relação à presença e apoio dos pais aos filhos e na vida deles (...) o tempo que estou com ele é muito pouco...ele se sente muito desapeado, muito sozinho.” (S14)

- Incongruência entre valores/regras familiares e influências externas

“...antes as crianças eram educadas por toda a sociedade, havia consenso e agora não...” (S23)

“(...) os amigos são um factor que me preocupa um bocado porque nós em casa dizemos-lhe uma coisa mas depois os amigos dizem outra e há sempre aquele receio (...) E acaba por acreditar mais nos outros.” (S14)

- Fraca autoridade parental

“A autoridade parece estar muito...muito diluída, não sei. Os pais (...)”
(S17)

“(...) eles interiorizam que são eles que mandam e podem tudo (...) parece que se estão a inverter papéis.” (S24)

2.2. Escolares

- Ausência de respostas/apoios no contexto escolar

“penso que deveriam existir mais apoios, principalmente nas escolas.”
(S8)

“...a própria escola (...) tem sido uma grande barreira na educação do A., porque não temos encontrado compreensão e formas de lidar com as crianças que complementem o que é feito em casa.” (S14)

“...muitas vezes temos profissionais que não estão sensibilizados para estes casos de crianças, para os compreender.” (S14)

“Deveria haver acompanhamento psicológico na escola.” (S2)

- Autoridade dos profissionais de educação diluída

“(...) os professores, não têm autoridade nenhuma.” (S17)

2.3. Sociedade

- Valores consumistas e permissivos

“(...) é a comparação constante e a publicidade não só às coisas mas também à forma como se vive, essa forma muito consumista, muito permissiva.” (S4)

“...um tem uma coisa e o outro quer uma coisa igual ou superior, e anda-se nisto (...) a sociedade baseia-se mais nas coisas materiais (...)” (S12)

“A sociedade baseia-se mais nas coisas materiais (...) Há liberdade e dinheiro a mais para os filhos (...) os pais preferem ficar sem dinheiro para dar aos filhos porque é o mais importante.” (S12)

- Sociedade perigosa

“(...) a sociedade está cada vez mais perigosa. (...) Os perigos são maiores (...) lembro-me que na altura íamos para todo o lado sozinhos e agora

já não é bem assim, porque as coisas desenvolveram e os perigos são maiores.” (S14)

- Influência perniciosa dos meios de comunicação social

“Mas as notícias não respeitam as leis da proporcionalidade (...) e depois é tudo muito explorado. (...) Também alerta, mas alerta assustando...” (S4)

“...mas também nos ensinam muitas coisas que não deviam e consegue influenciá-los também.” (S14)

- Desumanização nas relações interpessoais

“Não há respeito uns pelos outros, não há amizade, não há compreensão...não há aqueles valores...” (S15)

Categoria 3. Factores facilitadores da educação dos filhos

Na categoria 3 encontra-se toda a informação verbalizada pelos sujeitos sobre a nomeação e caracterização de factores que consideram que facilitam a educação dos filhos tendo em consideração a sociedade actual.

Exemplos:

3.1.Familiares

- Dinâmica familiar harmoniosa

“é fundamental é os pais agirem em conformidade (...) Mesmo que não concordemos com o que o outro está a dizer, não mostrar à frente deles...” (S4)

“...e também coerência na forma como agimos.” (S4)

“...o que facilita é a compreensão de parte a parte, entre pais e filhos.” (S23)

- Maior disponibilidade temporal

“Os pais é que têm que arranjar um tempinho (...) Os pais é que têm que se organizar...” (S13)

“Penso que existir tempo totalmente disponível para eles é extremamente importante...” (S26)

- Apoio de outros elementos da família (avós)

“...presença dos meus pais, principalmente do meu pai que está reformado.” (S1)

“Nada facilita...sinto-me muito sozinha, tirando a minha mãe...” (S7)

- Maiores recursos financeiros

“Ter mais dinheiro...” (S21)

3.2. Escolares

- Boa relação entre família e escola

“A escola tem sido um apoio...” (S25)

“Só os professores...” (S19)

- Recursos/actividades educativas (ATL, etc.)

“...a única coisa que eu vejo que me ajudou muito foi a abertura dos tempos livres.” (S14)

“...proporcionar o maior número de experiencias possível (...) o piano, o inglês, a natação...” (S8)

3.3. Sociedade

- Existência de liberdade de expressão

“...penso que a liberdade de expressão que existe acaba por ser muito importante porque acaba por incentivá-los a falar mais e a dar a sua opinião.” (S6)

- Apoios/respostas sociais (subsídios, saúde, etc.)

“...a sociedade é que devia ter mais respostas e mais rápidas.” (S21)

“...penso que serão as respostas ao nível da saúde...” (S22)

“A questão dos subsídios...” (S1)

“...o apoio aqui tem ajudado muito...” (S22)

- Comunicação social como transmissora de cultura

“Facilita no sentido de lhes dar mais cultura geral, de nos ajudar a ensinar-lhe determinadas coisas porque o impacto visual é importante.” (S4)

- Sociedade menos materialista

“Se os pais não dessem tantos excessos aos filhos...” (S16)

3.4. Nada facilita

“Não consigo identificar nada...Nada...” (S17)

“Não há qualquer apoio...” (S5)

TEMA II. EDUCAÇÃO DAS MÃES NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Na categorização realizada incluíram-se os aspectos considerados importantes sobre a educação que as mães entrevistadas receberam por parte dos progenitores durante a sua infância e adolescência.

Categoria 1. Valores transmitidos na educação recebida

Esta categoria comporta todas as afirmações em que os sujeitos nomeiam e caracterizam os valores que lhes foram transmitidos pelos progenitores durante a infância e adolescência.

Exemplos:

1.1. Respeito

“...o respeito pelos outros.” (S2)

“Acima de tudo o respeito pelo outro e a ajuda ao próximo” (S5)

“Como o meu pai dizia, quando perdemos o respeito perdemos tudo (...)” (S15)

1.2. Humildade

“Ser (...) humilde...” (S7)

1.3. Partilha

“A partilha...” (S2)

“...a partilha...” (S11)

1.4. Autonomia

“...não me impunham companhias e sempre me disseram que eu tinha que ver o meu caminho.” (S16)

“Comecei a trabalhar com 13 anos.” (S21)

“...comecei a trabalhar muito cedo, com 14 anos, porque entendi que poderia e deveria ajudar os meus pais...” (S2)

1.5. Sinceridade

“Ser sempre sincera...” (S1)

1.6. Honestidade

“...honest...” (S1)

“...mas também a honestidade...” (S2)

“ (...) a minha mãe sempre disse para não roubarmos, para não tirarmos (...)” (S13)

1.7. Solidariedade

“Acho que a solidariedade, pela minha mãe.” (S4)

“...a solidariedade...” (S11)

1.8. Poupança dos recursos disponíveis

“...nunca tive excessos até porque os meus pais não podiam...Eu queria uma boneca, tinha que ser de papel...” (S16)

“Deram-me (...) que podiam dar...nunca me prometeram nada que não me pudessem dar...sei lá.” (S26)

“...só me deram o que podiam...” (S2)

Categoria 2. Características da educação recebida

A categoria 2 é constituída pelas afirmações dos sujeitos que caracterizam e remetem para a educação que receberam por parte dos progenitores durante a infância e adolescência.

Exemplos:

2.1. Rígida

“...claro que mais rígida do que agora...” (S2)

“...a minha mãe sempre foi muito rígida na educação que nos deu, tinha sempre a influência dela em tudo o que fazíamos.” (S14)

“Ui...muito difícil. (...) muita rigidez e muitas regras. (...) Tive uma educação muito rígida e à base de regras...” (S5)

“Foi uma educação muito rígida.” (S23)

2.2. Repressiva

“...a rapariga não podia nada e o rapaz podia tudo...eu via pelo meu irmão que sempre teve mais confiança e mais tudo...” (S24)

“Eu na altura senti-me numa redoma, sufocada. Porque ao fim ao cabo eu não tinha as minhas ideias para seguir, eram as dela (...) Cheguei ao ponto de não brincar para não desarrumar (...) estávamos sempre com ela quando não estávamos na escola.” (S14)

2.3. Equilibrada entre afecto e regras

“Davam afecto ao mesmo tempo que geravam regras (...) Eu brincava livremente, mas claro que tinha as minhas obrigações e tarefas em casa e fora dela.” (S2)

“Foi uma educação muito equilibrada em termos de afecto e regras.” (S4)

“...foi com base na transmissão de valores (...) e regras.” (S15)

“...não foram pais muito rígidos mas também não foram demasiado liberais. Se eu pedia para sair, saía mas tinha horas para chegar a casa.” (S17)

Categoria 3. Relacionamento com progenitores

Na categoria 3 incluem-se todas as afirmações dos sujeitos que caracterizam o relacionamento com os progenitores durante a infância e adolescência, considerando tanto a relação afectiva como o comportamento de controlo e exigência com/de cada um dos mesmos.

Exemplos:

3.1. Pai autoritário/mãe normativa

“E o meu pai era mais calado, mais autoritário (...) A mãe era mais fácil de dar a volta (...) era mais flexível ...” (S2)

“Com o meu pai...ele nem precisava de abrir a boca, bastava abrir os olhos que tremíamos logo. Com a minha mãe era diferente...” (S5)

3.2. Pai permissivo e afectuoso/ mãe normativa

“O meu pai era mais permissivo, deixava-me sair à noite, deixava-me fazer coisas que a minha mãe era mais difícil deixar.” (S4)

“...o meu pai era mais permissivo, ela não.” (S13)

3.3. Pai afectuoso/ mãe distante e autoritária

“Não falava com ela [mãe] sobre o que sentia, sobre uma preocupação, problemas (...) porque a minha mãe tinha sempre razão e era a ideia dela que prevalecia (...) E sempre me respeitou [pai], mesmo quando ralhava por trás, sempre me apoiou nas decisões que tomava (...) Já a minha mãe não era nem é assim.” (S14)

3.4. Pai distante e ausente/ mãe afectuosa

“...a minha mãe estava mais presente na minha educação do que o meu pai, até porque havia problemas de alcoolismo (...) só o via normal até ao almoço...” (S7)

“Com o meu pai nunca me dei bem, mas com a minha mãe sempre me dei bem (...) com o meu pai nunca houve muita afectividade, sempre fomos mais distantes. Mas com a minha mãe sempre fomos muito próximas e éramos afectuosas uma com a outra.” (S8)

3.5. Ambos normativos e pouco afectuosos

“Para eles era natural, não dizer amo-te ou eu gosto de ti ou brincar (...)” (S9)

“Afectuosos nem por isso (...) Era... [frequente imporem regras]” (S20)

“O meu pai era muito rígido, muito mesmo (...) era mais calma, mas não era muito interessada.” (S23)

3.6. Ambos normativos e afectuosos

“...tanto com um como com o outro era muito próxima, estavam sempre presentes e davam-me sempre apoio. Em tudo.” (S3)

“...até era mais o meu pai, apesar de ser exigente, era muito afectuoso comigo (...) fui criada com mimos, com regras...” (S15)

Categoria 4. Comunicação com progenitores

A categoria 4 constitui-se pelas afirmações que indicam a existência ou inexistência de comunicação entre os sujeitos e os progenitores durante a infância e adolescência, incluindo também as afirmações em que os sujeitos caracterizam os padrões de comunicação no caso de existência da mesma.

Exemplos:

4.1. Existência de comunicação

- Boa comunicação em geral

“...eles estavam sempre abertos a conversar e sempre lá (...) eram receptivos a qualquer problema ou assunto.” (S3)

“...os meus pais sempre me apoiaram falando muito comigo, mesmo em assuntos intocáveis.” (S4)

- Apenas relativa a assuntos do quotidiano

“...era sempre o mais básico e simples.” (S1)

“Sim até existia (...) havia conversa do dia-a-dia, não de problemas ou questões pessoais.” (S6)

- Maior facilidade de comunicação com a mãe

“...havia boa comunicação mas com a minha mãe.” (S7)

“Com a minha mãe conversava sobre tudo...” (S8)

“...com a minha mãe sim, conversava sobre tudo, com o meu pai era só o banal.” (S12)

“Com a minha mãe sim, com o meu pai era mais reservada.” (S15)

4.2. Inexistência de comunicação

“Não não havia boa comunicação...” (S23)

Categoria 5. Regulação do comportamento

Nesta categoria incluem-se todas as afirmações que indicam e caracterizam o processo de regulação do comportamento dos sujeitos e de controlo e exigência por parte dos progenitores, durante a infância e adolescência.

Exemplos:

5.1. Existência de regras

- Impostas e rígidas

“Sim, tinha horas para as refeições, para estar em casa, hora para me levantar...” (S3)

“A minha mãe impunha muitas regras...” (S6)

“Sim...das saídas, horas das refeições, controlavam as companhias (...)” (S26)

- Originadas pela dinâmica familiar

“Não com autoritarismo, mas as coisas existiam (...) nós sabíamos que tínhamos que fazer.” (S4)

“... toda a gente se conhecia e as regras surgiam naturalmente. Tínhamos regras essencialmente para as refeições, para tomar banho, para ir para casa...” (S1)

“(...) Mas as horas das refeições nós sabíamos que eram aquelas e pronto...” (S26)

5.2. Inexistência de regras

“Não muitas...não havia aquelas horas para as refeições, o ter que arrumar quando desarrumávamos, nada disso.” (S17)

5.3. Consequências do não cumprimento de regras

- Repreensão física (palmada)

“...podia ser uma estalada, uma palmada ou um daqueles açoites fortes.” (S2)

“Lá ia a palmada...” (S6)

- Agressão física

“É assim, até certa idade levei muito (...) havia um pouco de violência doméstica.” (S9)

- Repreensão verbal

“Ralhavam comigo...” (S4)

“Mas em situações normais, mais leves, ralhavam muito.” (S5)

- Castigo

“Castigavam-me! Privavam-me das festas e dos bailes.” (S1)

“Castigavam-nos (...) normalmente ficávamos em casa sem sair.” (S12)

- Inexistentes

“Nunca fui posta de castigo, nunca levei uma palmada.” (S3)

“Eu nunca me portei mal...quando havia a mínima coisa eu chorava, não era por eles me tratarem mal, era porque eu sabia.” (S25)

TEMA III. CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO QUE DÁ AOS FILHOS

Na categorização realizada incluíram-se os aspectos considerados importantes na educação percebida pelos sujeitos como aquela que dá aos filhos actualmente.

Categoria 1. Valores que transmite aos filhos

Na presente categoria estão integradas todas as verbalizações dos sujeitos que remetem para os valores que percebem transmitir aos filhos na educação que lhes dão e na relação que com eles mantêm.

Exemplos:

1.1. Sinceridade

“(...) transmito-lhe a importância da (...) sinceridade.” (S13)

1.2. Honestidade

“Para mim o mais importante é eles serem pessoas honestas (...)” (S2)

“Eu penso que a transmissão de valores como a honestidade (...)” (S6)

1.3. Partilha

“ (...) a partilha...” (S8)

1.4. Respeito

“ (...) que aprendem a não faltar ao respeito.” (S2)

“ (...) que respeite os outros e a ele próprio, que aprenda a gostar dos outros e dele próprio.” (S3)

“...que respeite as pessoas mais velhas (...), que respeite o meio ambiente e o planeta em que vivemos, que respeite os animais e outras formas de vida.” (S4)

1.5. Solidariedade

“Tento que ele seja solidário (...)” (S4)

“(...) a solidariedade” (S8)

1.6. Humildade

“É isso, a humildade (...)” (S3)

1.7. Responsabilidade

“Eu tento que o meu filho seja responsável...” (S3)

“Tento que sejam responsáveis (...)” (S13)

1.8. Dignidade

“...dignidade...” (S20)

Categoria 2. Características da educação que dá aos filhos

A categoria 2 inclui as afirmações em que os sujeitos referem os principais factores e aspectos que caracterizam a educação que dão aos filhos na actualidade.

Exemplos:

2.1. Transferência de valores aprendidos com os progenitores

“São coincidentes com os que os meus pais me transmitiram (...)” (S6)

“(...) tento transmitir aos meus filhos aquilo que os meus pais me transmitiram a mim (...)” (S11)

“(...) o que disse que os meus pais me transmitiram a mim.” (S17)

2.2. Disponibilização de tempo e atenção

“...tento acima de tudo proporcionar o maior numero de vivencias possível e ter tempo para as acompanhar. Abrir horizontes...” (S8)

“Nem que se trabalhe e o tempo seja pouco, tem que haver um espacinho para eles...” (S12)

“Tento dar-lhes o máximo de atenção possível, nem que seja aos poucos e aos segundos todos.” (S13)

2.3. Definição de regras

“(...) Impondo regras também.” (S2)

“(...) e a exigência de regras seja o mais importante...” (S6)

Categoria 3. Características da relação com os filhos

A categoria 3 comporta toda a informação sobre a caracterização da relação afectiva que os sujeitos mantêm com os filhos.

Exemplos:

3.1. Boa relação (próxima/aberta)

“É uma relação muito intensa, muito próxima.” (S4)

“Temos uma relação muito próxima.” (S5)

3.2. Distante

“(...) um bocadinho atribulada. Não há muita comunicação...” (S26)

3.3. Difícil pela personalidade dos filhos

“Eu tento ter uma relação normal com o M., mas ele fecha-se muito...” (S11)

“É um bocadinho distante e frio na relação.” (S24)

Categoria 4. Comunicação com os filhos

A categoria 4 é constituída pelas afirmações que caracterizam os padrões de comunicação existentes na relação actual entre os sujeitos e os filhos.

Exemplos:

4.1. Facilidade de comunicação

“Quando a vou buscar à escola conta-me logo o que se passou, seja bom ou mau. E normalmente conversamos sobre isso.” (S1)

“(...) Há uma boa comunicação e confiança.” (S4)

4.2. Reservas na comunicação

“Quando faz alguma coisa bem diz, quando se porta mal não.” (S7)

“(...) fica com tudo para ela, tudo. Não percebo o que vai naquela cabeça, o que sente, o que se passa.” (S21)

“ (...) talvez fale mais com o meu marido que também está mais presente.” (S26)

Categoria 5. Regulação do comportamento

Na categoria 5 encontram-se todas as verbalizações que indicam e caracterizam o processo de regulação do comportamento dos filhos e de controlo e exigência por parte dos sujeitos.

Exemplos:

5.1. Existência de regras

- Impostas

“ (...) arrumar os sapatos e arrumar os brinquedos são coisas que são impostas porque senão...” (S9)

“As regras que estabeleço são as normais do dia-a-dia...é o quando sai da escola, eu imponho que ele vá para casa fazer os trabalhos de casa” (S11)

- Negociadas

“Pois...realmente é uma regra. Mas não imponho regras...não sei. Quer dizer, temos essas regras de horas de chegada a casa, de sentarmos todos à mesa.” (S5)

“Mas não são regras impostas, acabam por ser estabelecidas na relação de inter-ajuda em casa...” (S14)

“Mas são regras que não imponho, vou tentando ensinar-lhe que tem que ser feito e chamo à atenção quando não são feitas, sem criticar.” (S16)

- Pouco consistentes

“Sim, mas por vezes falham...” (S19)

“Pois eu tento...embora consiga poucas vezes e mal.” (S24)

5.2. Inexistência de regras

“Não muito, sou desorganizada.” (S1)

“Tento...mas não é fácil hoje em dia (...) se eles não acabam uma tarefa eu acabo por fazer por eles.” (S6)

5.3. Consequências do não cumprimento de regras

- Repreensão verbal

“Ralho, ralho, ralho...” (S3)

“Ralho muito...” (S16)

“Primeiro conversei com eles sobre o que aconteceu...” (S17)

- Repreensão física

“Dou uma palmada, um puxão de orelhas...” (S5)

“Levam uma palmadinha (...)” (S8)

- Castigo

“Agora passei ao castigo, tirando-lhe o que gostam.” (S2)

“Ponho-o de castigo...” (S4)

(...) normalmente é o castigo.” (S5)

- Inexistentes

“Eu tento castigá-la (...) Tento mas não consigo...” (S1)

3.2. Procedimentos

A recolha da amostra foi efectuada nos meses entre Maio e Setembro de 2010, realizando-se 30 entrevistas individuais a mães de crianças e adolescentes diagnosticadas, por um psicólogo do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental, com Perturbação da Ansiedade. As entrevistas decorreram em contexto hospitalar, após um primeiro contacto com a mãe em que lhe foi explicado o objectivo da entrevista e do estudo e assegurado o respeito pelo código ético e deontológico, nomeadamente o respeito pela autonomia, pelo anonimato e confidencialidade do sujeito. Foi reforçada a autonomia da pessoa para terminar a entrevista em qualquer momento, caso surgisse qualquer tipo de desconforto, bem como para questionar o entrevistador perante qualquer dúvida. Foi também solicitada autorização para gravar a entrevista com um gravador de voz para posterior transcrição utilizando o Microsoft Word do Windows Vista.

Após a transcrição de todas as entrevistas na íntegra foi iniciada a análise dos dados. Trata-se de uma análise qualitativa, uma vez que falamos de um guião de entrevista semi-estruturado submetido a análise de conteúdo.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas permitiram identificar três temas gerais, com as respectivas categorias e subcategoria. Apresenta-se em seguida, no *Quadro 1*, o volume de informação obtido em cada um dos temas.

Quadro 1. Temas identificados.

Temas	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
I. Educação dos filhos na actualidade	60	12	57	11	33	6	150	29
II. Educação das mães na infância e na adolescência	67	13	70	14	63	12	200	39
III. Características da educação que dá aos filhos	61	12	59	11	44	9	168	32
Total	188	37	186	36	140	27	518	100

Verifica-se pela análise do quadro que o tema com maior relevância no discurso dos sujeitos foi o tema II relativo à educação que os próprios sujeitos receberam por parte dos progenitores durante a infância e adolescência, estando este representado por uma percentagem de 39%. Por outro lado, a educação dos filhos na actualidade (Tema I) foi o que obteve menor volume de informação (29%) no discurso dos sujeitos da amostra.

De seguida é apresentado o volume de informação em cada categoria, sub-categoria e sub-sub-categoria de cada um dos temas.

Tema I. Educação dos filhos na actualidade

Quadro 2. Categorias do Tema I – Educação dos filhos na actualidade.

I. Educação dos filhos na actualidade	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Aspectos importantes para a educação	16	11	17	11	10	7	43	29
2. Factores que dificultam a educação dos filhos	24	16	23	16	12	8	59	40
3. Factores facilitadores da educação dos filhos	20	13	17	11	11	7	48	31
Total	60	40	57	38	33	22	150	100

Neste quadro verifica-se que as categorias mais referidas foram as relativas aos factores que dificultam a educação dos filhos (40%) e aos factores que facilitam a educação dos filhos (31%). Nos três grupos as categorias mais referidas coincidem com a análise do total, com a particularidade de que no grupo dos 11 aos 13 anos a categoria sobre os aspectos importantes para a educação possui a mesma frequência relativa que os factores facilitadores.

Pode observar-se também que o grupo de mães de crianças dos 7 aos 10 anos foi o que mais informação produziu neste tema.

Quadro 3. Subcategorias da categoria 1 - “Aspectos importantes para a educação”.

1. Aspectos importantes para a educação	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%

1.1. Disponibilidade temporal	2	5	1	2	0		3	7
1.2. Relacionamento com os filhos	4	8	10	25	4	8	18	41
1.3. Regulação do comportamento	5	12	2	5	0	0	7	17
1.4. Transmissão de valores	5	12	4	8	6	15	15	35
Total	16	37	17	40	10	23	43	100

Pela análise do quadro 3 podemos observar que as subcategorias mais referidas foram o relacionamento com os filhos (41%) e a transmissão de valores (35%). Com exceção do grupo das crianças com idades entre os 7 e os 10 anos em que as duas subcategorias mais referidas foram a transmissão de valores e a regulação do comportamento. As subcategorias mais referidas pelos sujeitos em cada grupo coincidem com as mais referidas na totalidade.

Quadro 4. Subcategorias da categoria 1 - “Relacionamento com os filhos”.

1.2. Relacionamento com os filhos	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.2.1. Harmonia familiar	1	5	2	11	0		3	17
1.2.2. Suporte emocional	1	5	5	28	2	11	8	44
1.2.3. Comunicação entre pais e filhos	2	11	3	17	2	11	7	39
Total	4	21	10	56	4	22	18	100

Analisando o quadro 4 conclui-se que o suporte emocional (44%) e a comunicação entre pais e filhos (39%) foram os aspectos mais referidos da subcategoria relacionamento com os filhos. No grupo entre os 11 e os 13 anos os resultados coincidem, enquanto no grupo dos 7 aos 10 anos a ordem de importância se inverte sendo a comunicação a mais referida e o suporte

emocional a segunda. No grupo dos 14 aos 17 anos a frequência relativa das duas sub-subcategorias é igual.

Quadro 5. Subcategorias da categoria 2 - “Factores que dificultam a educação dos filhos”.

2. Factores que dificultam a educação dos filhos	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2.1. Familiares	14	24	7	12	5	8	26	44
2.2. Escolares	2	3	3	5	0	0	5	8
2.3. Sociedade	8	14	13	22	7	12	28	48
Total	24	41	23	39	12	20	59	100

Pela análise do quadro verifica-se que os factores que mais dificultam a educação dos filhos são a sociedade (48%) e os familiares (44%). Com excepção do grupo dos 7 aos 10 anos, em que a ordem se inverte, também na análise dos três grupos os factores mais referidos são os nomeados.

Quadro 6. Sub-subcategorias da subcategoria 2.1. “Familiares”

2.1. Familiares	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2.1.1. Características individuais dos filhos	1	4	1	4	1	4	3	12
2.1.2. Aspectos monetários	3	12	0	0	0	0	3	12
2.1.3. Falta de tempo	7	25	3	12	0	0	10	36

2.1.4. Incongruência entre valores/regras familiares e influências externas	1	4	1	4	3	12	5	20
2.1.5. Fraca autoridade parental	2	8	2	8	1	4	5	20
Total	14	53	7	27	5	20	26	100

No quadro 6 verifica-se que a falta de tempo (36%), a incongruência entre valores/regras familiares e influências externas (20%) e a fraca autoridade parental (20%) são os factores familiares mais referidos. Com excepção do grupo dos 14 aos 17 anos, em que o terceiro mais referido foi o factor referente às características individuais dos filhos, os três factores com maior frequência relativa são os mesmos verificados na análise global.

Quadro 7. Sub-subcategorias da subcategoria 2.1. “Escolares”

2.2. Escolares	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2.2.1. Ausência de respostas/apoios no contexto escolar	2	40	2	40	0	0	4	80
2.2.2. Autoridade dos profissionais de educação diluída	0	0	1	20	0	0	1	20
Total	2	40	3	60	0	0	5	100

A ausência de respostas/apoios no contexto escolar (80%) foi o factor escolar mais referido. Também nos grupos este resultado se mantém, com excepção do grupo dos 14 aos 17 anos em que não foi referido qualquer factor escolar como obstáculo à educação dos filhos.

Quadro 8. Sub-subcategorias da subcategoria 2.1. “Sociedade”

2.3. Sociedade	7-10	11-13	14-17	Total
----------------	------	-------	-------	-------

	N	%	N	%	N	%	N	%
2.3.1. Valores consumistas e permissivos	5	18	6	21	6	21	17	60
2.3.2. Sociedade perigosa	0	0	2	7	1	4	3	11
2.3.3. Influência perniciosa dos meios de comunicação social	1	4	3	11	0	0	4	15
2.3.4. Desumanização nas relações interpessoais	2	7	2	7	0	0	4	14
Total	8	29	13	46	7	25	28	100

Na análise do quadro 8 verifica-se que os valores consumistas e permissivos (60%), a influência perniciosa dos meios de comunicação social (15%) e a desumanização nas relações interpessoais (14%) foram os factores da sociedade mais referidos. Também nos três grupos esses foram os mais referidos, com a diferença de que no grupo dos 14 aos 17 anos foram apenas referidos dois factores da sociedade – os valores consumistas e permissivos e a sociedade perigosa.

Quadro 9. Subcategorias da categoria 3 “Factores facilitadores da educação dos filhos”.

Categoria 3. Factores facilitadores da educação dos filhos	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2.4. Familiares	6	13	4	8	4	8	14	29
2.5. Escolares	2	3	3	6	1	2	6	11
2.6. Sociedade	6	13	3	6	5	11	14	30
2.7. Nada facilita a educação dos filhos	6	13	7	15	1	2	14	30
Total	20	42	17	35	11	23	48	100

Duas subcategorias obtiveram idênticos valores: factores da sociedade e inexistência de factores facilitadores da educação dos filhos (30% cada). Na análise de cada grupo verificamos que esses se mantêm sempre os factores mais referidos, com a excepção das mães das crianças com idades entre os 11 e os 13 anos que atribuem mais importância à subcategoria “Nada facilita a educação dos filhos” enquanto no grupo entre os 14 e os 17 anos a sociedade é o factor mais referido.

Quadro 10. Sub-sub-categorias da subcategoria 3 - “Familiares”

3.1. Familiares	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
3.1.1. Dinâmica familiar harmoniosa	1	7	1	7	2	15	4	29
3.1.2. Maior disponibilidade temporal	3	22	3	22	1	7	7	49
3.1.3. Apoio de outros elementos da família (avós)	2	15	0	0	0	0	2	15
3.1.4. Maiores recursos financeiros	0	0	0	0	1	7	1	7
Total	6	44	4	28	4	28	14	100

No que se refere aos factores familiares a maior disponibilidade temporal (49%) é o mais referido. A dinâmica familiar harmoniosa (29%) foi o segundo factor mais referido e o apoio de outros elementos da família (avós) (14%) foi referido em terceiro lugar. Os dois primeiros factores mais referidos mantêm-se na análise de cada grupo, enquanto o apoio de outros elementos da família (avós) é referido apenas no grupo dos mais novos. De referir também o facto de que os maiores recursos financeiros constituem um factor facilitador apenas para as mães dos adolescentes com idades entre os 14 e os 17 anos.

Quadro 11. Sub-subcategorias da subcategoria 3.2. “Escolares”

3.2. Escolares	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
3.2.1. Boa relação entre família e escola	1	17	1	17	1	17	3	50
3.2.2. Recursos/actividades educativas	1	17	2	32	0	0	3	50
Total	2	34	3	49	1	17	6	100

Na análise do quadro 11 verificamos que a boa relação entre família e escola e os recursos/actividades educativas (ATL, etc.) obtiveram o mesmo volume de informação (50%) na totalidade, tal como no grupo dos 7 aos 10 anos. Verifica-se que no grupo dos 14 aos 17 anos foi apenas referida a boa relação entre família e escola como factor escolar facilitador. No grupo dos 11 aos 13 anos a existência de recursos/actividades educativas (ATL, etc.) foi o factor mais referido.

Quadro 12. Sub-subcategorias da subcategoria 3.3. - “Sociedade”

3.3. Sociedade	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
3.3.1. Existência de liberdade de expressão	1	7	0	0	0	0	1	7
3.3.2. Apoios/respostas sociais (subsídios, saúde, etc.)	4	30	1	7	5	25	10	71
3.3.3. Comunicação social como transmissora de cultura	1	7	0	0	0	0	1	7
3.3.4. Sociedade menos materialista	0	0	2	14	0	0	2	14
Total	6	44	3	21	5	25	14	100

Na análise do quadro 12 podemos verificar a existência de maior número de verbalizações em apoios/respostas sociais (subsídios, saúde, etc.) (71%). Enquanto no grupo dos 11 aos 13 anos estes dados se repetem, no grupo dos 7 aos 10 anos verifica-se que a seguir aos apoios/respostas sociais (ATL, etc.),

a existência de liberdade de expressão e a comunicação social como transmissora de cultura foram os factores mais referidos. No grupo dos 14 aos 17 anos apenas o primeiro foi referido como factor presente na sociedade que facilita a educação.

- **Síntese e discussão do Tema I**

Relativamente ao **Tema I. “Educação dos filhos na actualidade”**, identificaram-se três categorias, *aspectos importantes para a educação, factores que dificultam a educação dos filhos e factores facilitadores da educação dos filhos*; estando a primeira relacionada com o que as mães consideram importante para a educação no geral tendo em consideração o contexto social actual e as outras duas com factores que na opinião das mães ajudam ou dificultam a educação actualmente. Verifica-se que a categoria com maior relevância no discurso do conjunto dos sujeitos é a categoria relativa aos *factores que dificultam a educação dos filhos*. Por outro lado, os *factores facilitadores da educação* foram os menos mencionados pelos sujeitos.

Na **categoria 1 - Aspectos importantes para a educação**, foram identificadas 4 subcategorias, todas elas mais associadas ao contexto familiar e interacção entre pais e filhos: *disponibilidade temporal, relacionamento com os filhos, regulação do comportamento e transmissão de valores*. O *relacionamento com os filhos* foi a subcategoria mais referida, podendo considerar-se, segundo as mães, o aspecto mais importante para a educação dos filhos. Seguiram-se as subcategorias *transmissão de valores* e *regulação do comportamento*. Por sua vez, a *disponibilidade temporal* foi a menos referida enquanto factor importante na educação actual. Será importante verificar que o *suporte emocional* (o dar atenção, apoiar em momentos maus) e a *comunicação entre pais e filhos* se destacam pelo número de referências no conjunto das características do relacionamento com os filhos.

Relativamente à **categoria 2 - Factores que dificultam a educação dos filhos** na actualidade identificaram-se três subcategorias: *Familiares*,

Escolares e Sociedade. Destacam-se significativamente os factores *Familiares* e a *Sociedade*. Menos referida é a subcategoria *Escolares*. Os valores *consumistas e permissivos* que caracterizam a sociedade actual aparecem com destaque. *Sociedade perigosa* foi o factor menos referido pelos sujeitos, não se distanciando muito da *influência perniciosa dos meios de comunicação social* e da *desumanização nas relações interpessoais*. A *falta de tempo* foi o factor mais relevante para os sujeitos na descrição dos factores **Familiares (subcategoria 2.1.)** dado que afectam negativamente a educação dos filhos, seguindo-se a *diluição da autoridade parental* e a *incongruência entre os valores e regras familiares e as influências externas* (incluindo a influência dos amigos, dos colegas, de outros familiares). As *características individuais dos filhos* e os *aspectos monetários* foram os factores familiares menos frequentes no discurso dos sujeitos. Por fim, da **subcategoria Escolares**, correspondente ao menor volume de informação da categoria 2, destaca-se significativamente a *ausência de respostas e apoios no contexto escolar* como factor que mais dificulta a educação dos filhos na actualidade, na opinião das mães entrevistadas. Outro factor escolar nomeado foi a *autoridade dos profissionais de educação diluída*.

Na **categoria 3, Factores facilitadores da educação actual**, verifica-se idêntico volume de informação entre os aspectos *familiares, sociedade e ausência de facilitadores*. A *escola* foi também referida como facilitadora da educação na actualidade embora com menor volume de informação. Dos factores **Familiares (subcategoria 3.1)** *maior disponibilidade temporal* foi a mais referida como um possível facilitador da educação dos filhos. Por outro lado, *maiores recursos financeiros* foram também referenciados mas apenas uma vez; assim como a *dinâmica familiar harmoniosa* e a *existência de apoio de outros elementos da família (avós)*. A *relação saudável entre família e escola* e a *existência de recursos/actividades* do âmbito educativo conquistaram igual importância no total de informação da **subcategoria Factores Escolares**. Mais e *maiores apoios e respostas sociais* parece ser o factor da **subcategoria Sociedade** mais importante para uma melhor educação dos filhos na actualidade, enquanto a *existência de liberdade de*

expressão e a transmissão de cultura por parte dos meios de comunicação social foram menos referidos. Uma *sociedade menos materialista* seria também, segundo dois sujeitos, uma factor que facilitaria a educação dos filhos.

Tendo em conta a literatura consultada podemos observar que os sujeitos nomeiam o relacionamento com os filhos como o factor mais importante para a educação dos mesmos tendo em consideração a sociedade actual reforçando a opinião de Bayle (2008) ao sinalizar a importância do suporte emocional [*“Basta um bocadinho de atenção, de colo, uma palavrinha...”* (S13), *“Penso que seja o maior apoio que lhe possamos dar atenção e bons conselhos...”* (S11), *“...tentar apoiá-los o máximo para eles não caírem no abismo.”* (S12)] e a comunicação [*“(...) o falar muito com eles penso que é o mais importante. (...) A comunicação entre pais e filhos é essencial desde pequeninos...”* (S2), *“...o diálogo entre pais e filhos acho que também é importante...”* (S7)] como as características mais relevantes da relação com os filhos. Em relação as estas transformações sociais sofridas pela família ao longo do tempo não podemos esquecer, até porque os resultados do estudo a isso obrigam, que a mulher passou a trabalhar tanto ou mais que os maridos mantendo o cuidado com a casa e os filhos e assumindo um papel social de maior relevância, iniciando uma ocupação profissional (Azevedo, 2008; Sampaio, 2001; Cirino, 2001, cit. por Azevedo, 2008). A falta de tempo é exactamente referida pelas mães como o principal factor familiar que dificulta a educação dos filhos actualmente [*“Porque eu passo o tempo todo a trabalhar”* (S1), *“Talvez a falta de tempo que os pais têm para estar com os filhos, devido ao trabalho.”* (S3), *“Os pais são figuras mais ausentes, trabalham os dias inteiros, são poucos os momentos em família...”* (S6)], verificando-se também alguma preocupação com os aspectos monetários [*“...eu penso que o aspecto monetário é o que acaba, ironicamente, por dificultar a educação da minha filha”* (S1)], que eram apenas da responsabilidade do homem na educação que as referidas mulheres receberam e que conduzem também à necessidade de trabalhar mais. Para além disso, a rede de apoio familiar que existia

tradicionalmente e era constituída por avós, tias, irmãs, primas ou cunhadas tem desaparecido gradualmente pois também essas pessoas (normalmente mulheres) construíram a sua vida profissional remunerada (Brewster & Padavic, 2002, cit. por Gomide, 2009). As mães da amostra admitiram a importância dessa rede de apoio, umas referindo que existe normalmente porque algum dos seus progenitores está reformado [*...presença dos meus pais, principalmente do meu pai que está reformado.*] (S1)] outras evidenciando o desejo de que existisse de forma mais consistente e presente [*...sinto-me muito sozinha, tirando a minha mãe...*] (S7)].

Como factores que influenciam negativamente a educação dos filhos na actualidade (categoria 2 do tema I), surgiram também questões escolares como a ausência de respostas e/ou apoios no contexto escolar [*penso que deveriam existir mais apoios, principalmente nas escolas.*] (S8), [*Deveria haver acompanhamento psicológico na escola.*] (S2)], tendo algumas mães verbalizado também que não encontram [*(...) compreensão e formas de lidar com as crianças que complementem o que é feito em casa.*] (S14) e [*...muitas vezes temos profissionais que não estão sensibilizados para estes casos de crianças, para os compreender.*] (S14). A dificultar o processo estão também, na perspectiva das mães, algumas características da sociedade como os valores consumistas e permissivos evidentes [*...um tem uma coisa e o outro quer uma coisa igual ou superior, e anda-se nisto (...) a sociedade baseia-se mais nas coisas materiais (...)*] (S12), [*(...) é a comparação constante e a publicidade não só às coisas mas também à forma como se vive, essa forma muito consumista, muito permissiva.*] (S4)], a desumanização nas relações humanas representada principalmente pela ausência de respeito [*Não há respeito uns pelos outros, não há amizade, não há compreensão...não há aqueles valores...*] (S15)], e o perigo que tem vindo a aumentar [*(...) a sociedade está cada vez mais perigosa. (...) Os perigos são maiores (...) lembro-me que na altura íamos para todo o lado sozinhos e agora já não é bem assim, porque as coisas desenvolveram e os perigos são maiores.*] (S14)].

Relativamente a factores que facilitam a educação dos filhos na actualidade, ou seja, a aspectos que de alguma forma as mães sentem que

ajudam ou apoiam os pais nesse processo, estão bastante seguras quando afirmam que na realidade “*Não consigo identificar nada...Nada...*” (S17), “*Não há qualquer apoio...*” (S5). No entanto, referem que a maior disponibilidade temporal [“*Penso que existir tempo totalmente disponível para eles é extremamente importante...*” (S26)], a existência de mais e melhores apoios e respostas sociais [“*...a sociedade é que devia ter mais respostas e mais rápidas.*” (S21), “*...penso que serão as respostas ao nível da saúde...*” (S22), “*A questão dos subsídios...*” (S1)] bem como uma relação saudável entre escola e família e os recursos/actividades educativas [“*A escola tem sido um apoio...*” (S25), “*...a única coisa que eu vejo que me ajudou muito foi a abertura dos tempos livres.*” (S14)] são/seriam factores muito importantes no processo de educação.

Tema II. Educação das mães na infância e adolescência

Quadro 13. Categorias do Tema II “Educação das mães na infância e adolescência”.

Tema II. Educação das mães na infância e adolescência	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Categoria 1. Valores transmitidos na educação recebida	20	10	21	12	16	8	57	30
Categoria 2. Características da educação recebida	10	5	12	6	8	4	30	15
Categoria 3. Relacionamento com progenitores	9	4	10	5	8	4	27	13
Categoria 4. Comunicação com progenitores	9	4	9	4	13	7	31	15
Categoria 5. Regulação do comportamento	19	9	18	9	18	9	55	27
Total	67	32	70	36	63	32	200	100

Na análise do quadro 13 podemos observar que a categoria mais referida é valores transmitidos (30%) seguindo-se a regulação do

comportamento (27%). Características da educação recebida e comunicação com os progenitores foram referidas em terceiro lugar (15% cada). Estes aspectos mantêm-se os mais referidos apenas no grupo das mães dos adolescentes entre os 14 e os 17 anos, se analisarmos cada grupo. Nos grupos das mães das crianças entre os 7 e os 10 anos e entre os 11 e os 13 anos, a diferença encontra-se no terceiro factor mais referido que é relativo às características da educação recebida.

Quadro 14. Sub-categorias da categoria 1 “Valores transmitidos na educação”

Categoria 1. Valores transmitidos na educação	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.1. Respeito	7	12	8	13	6	10	21	35
1.2. Humildade	1	2	0	0	1	2	2	4
1.3. Partilha	2	4	2	4	2	4	6	12
1.4. Autonomia	1	2	1	2	1	2	3	6
1.5. Sinceridade	1	2	3	5	0	0	4	7
1.6. Honestidade	5	6	4	7	4	7	13	20
1.7. Solidariedade	2	4	1	2	1	2	4	8
1.8. Poupança dos recursos disponív.	1	2	2	4	1	2	4	8
Total	20	34	21	37	16	29	57	100

Pela análise do quadro 14 podemos observar que as subcategorias mais referidas são o respeito (35%), a honestidade (20%) e a partilha (12%). Nos três grupos verifica-se que o respeito e a honestidade são os valores mais referidos havendo diferença entre os valores referidos em terceiro lugar, uma vez que as mães das crianças da faixa etária entre os 11 e os 13 anos referem mais a sinceridade enquanto as dos outros grupos referem a partilha.

Quadro 15. Sub-categorias da categoria 2 “Características da educação recebida”.

Categoria 2. Características da educação recebida	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2.1. Rígida	4	14	3	10	4	13	11	37
2.2. Repressiva	3	10	3	10	1	3	7	23
2.3. Afecto e regras (equilíbrio)	3	10	6	20	3	10	12	40
Total	10	34	12	40	8	26	30	100

Analisando o quadro 15 observam-se valores aproximados entre afecto e regras (40%) e rígida (37%) na educação recebida. Na análise dos grupos verifica-se que os grupos das mães das crianças com idades entre os 7 e os 10 anos e o 14 e os 17 anos produziram mais informação na subcategoria rígida, enquanto o grupo 11-13 obteve maior frequência relativa na educação equilibrada entre afecto e regras.

Quadro 16. Sub-categorias da categoria 3 “Relacionamento com progenitores”.

Categoria 3. Relacionamento com progenitores	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
3.1. Pai autoritário/ mãe normativa	2	7	0	0	1	4	3	11
3.2. Pai permissivo e afectuoso/ mãe normativa	2	7	3	12	1	4	6	23
3.3. Pai afectuoso/ mãe distante e autoritária	0	0	2	7	0	0	2	7
3.4. Pai distante e ausente/ mãe afectuosa	2	7	3	11	0	0	5	18
2.8. Ambos normativos e pouco afectuosos	2	7	0	0	4	16	6	23
2.9. Ambos normativos e afectuosos	1	4	2	7	2	7	5	18
Total	9	32	10	37	8	31	27	100

No quadro 16 observa-se que o pai permissivo e afectuoso/mãe normativa (23%) e ambos normativos e pouco afectuosos (23%) foram as subcategorias mais referidas. Analisando cada grupo, verifica-se que as mães das crianças entre os 7 e os 10 anos apenas não referem a subcategoria pai afectuoso/mãe distante e autoritária; enquanto que no grupo dos 11 aos 13 anos apenas se encontra diferença na subcategoria mais referida em segundo lugar que é, neste grupo, pai distante e ausente/mãe afectuosa e, por fim, no grupo dos 14 aos 17 anos grande parte das mães refere ter crescido com pais normativos e pouco afectuosos.

Quadro 17. Sub-categorias da categoria 4 “Comunicação com progenitores”

Categoria 4. Comunicação com progenitores	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Existência de comunicação	8	26	9	29	12	39	29	94
4.2. Inexistência de comunicação	1	3	0	0	1	3	2	6
Total	9	29	9	29	13	42	31	100

Na análise do quadro 17 observa-se que a existência de comunicação foi a subcategoria mais referida (94%), dado que se mantém numa análise individual dos grupos. É de referir que apenas no grupo das mães de crianças entre os 11 e os 13 anos não foi produzida informação na subcategoria inexistência de comunicação.

Quadro 18. Sub-sub-categorias da categoria 4 “Existência de comunicação”

4.1. Existência de comunicação	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1.1. Boa comunicação em geral	2	7	3	10	3	10	8	27
4.1.2. Apenas relativa a assuntos do quotidiano	4	14	2	7	5	17	11	38

4.1.3. Maior facilidade de comunicação com a mãe	2	7	4	14	4	14	10	35
Total	8	28	9	31	12	41	29	100

O quadro 18 permite observar que a comunicação apenas relativa a assuntos do cotidiano (38%) e a maior facilidade de comunicação com a mãe (35%) foram as características predominantes na análise da existência de comunicação com os progenitores. Boa comunicação em geral foi a mais referida em segundo lugar apenas no grupo de mães das crianças na faixa etária entre os 11 e os 13 anos, estando em igualdade com a maior facilidade de comunicação com a mãe no grupo dos mais novos.

Quadro 19. Subcategorias da categoria 5 “Regulação do comportamento”

Categoria 5. Regulação do comportamento	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1. Existência de regras	9	16	7	14	9	16	25	46
5.2. Inexistência de regras	0	0	1	2	0	0	1	2
5.3. Consequências do não cumprimento de regras	10	18	10	18	9	16	29	52
Total	19	34	18	34	18	32	55	100

Relativamente à regulação do comportamento, as consequências do não cumprimento de regras (52%) e a existência de regras (46%) foram as subcategorias mais referidas pelos sujeitos. A inexistência de regras apenas foi referida pelo grupo das mães de crianças entre os 11 e os 13 anos de idade, em terceiro lugar.

Quadro 20. Sub-sub-categorias da subcategoria 5 “Existência de regras”

5.1. Existência de regras	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1.1. Impostas e rígidas	6	24	6	24	7	28	19	76
5.1.2. Originadas pela dinâmica familiar	3	12	1	4	2	8	6	24
Total	9	36	7	28	9	36	25	100

Pela análise do quadro podemos observar a maioria das verbalizações são obtidas na categoria regras impostas e rígidas (76%).

Quadro 21. Sub-sub-categorias da subcategoria 5 “Consequências do não cumprimento de regras”

5. Consequências do não cumprimento de regras	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
5.2.1. Repreensão física (palmada)	3	10	3	10	2	8	8	28
5.2.2. Agressão física	1	3	1	3	1	3	3	9
5.2.3. Repreensão verbal	2	8	4	13	3	10	9	31
5.2.4. Castigo	3	10	2	8	2	8	7	26
5.2.5. Inexistentes	1	3	0	0	1	3	2	6
Total	10	34	10	34	9	32	29	100

O quadro 21 permite-nos observar que a maioria das mães refere como consequências do não cumprimento de regras, com valores muito aproximados, a repreensão verbal (31%), a repreensão física (28%) e o castigo (26%).

- **Síntese e discussão do Tema II**

No que diz respeito ao **Tema II. Educação das mães na infância e adolescência**, foram identificadas cinco categorias: *valores transmitidos na*

educação recebida, características da educação recebida, relacionamento com progenitores, comunicação com progenitores e regulação do comportamento. As mães centraram-se sobretudo nos valores que receberam (*categoria 1*) e no comportamento de controlo e exigência por parte dos progenitores (*categoria 5*) durante a infância e adolescência. O *relacionamento com os progenitores* foi o aspecto menos valorizado seguido da *caracterização do tipo de educação* que receberam e da *comunicação com os progenitores*.

Na **categoria 1, Valores transmitidos na educação**, foram referidas pelos sujeitos 8 subcategorias: *respeito, humildade, partilha, autonomia, sinceridade, honestidade, solidariedade e poupança dos recursos disponíveis.* O *respeito* e a *honestidade* foram os mais referidos ao contrário da *humildade* e da *autonomia*.

No que concerne às **Características da educação recebida (categoria 2)** a maioria dos sujeitos descreve-a como *equilibrada entre afecto e regras* com valores muito próximos da *educação rígida*. A *educação repressiva* foi a menos referida.

Quanto ao **Relacionamento com os pais (categoria 3)**, foram identificadas seis subcategorias: *Pai autoritário/ mãe normativa, Pai permissivo e afectuoso/ mãe normativa, Pai afectuoso/ mãe distante e autoritária, Pai distante e ausente/ mãe afectuosa, Ambos normativos e pouco afectuosos, Ambos normativos e afectuosos.* Os sujeitos da amostra caracterizaram maioritariamente o pai como permissivo e afectuoso quando a mãe era normativa e, em igual percentagem, aos que caracterizaram ambos os progenitores normativos e pouco afectuosos. Na categoria 3, encontra-se a dinâmica relacional caracterizada por um pai distante e ausente e a mãe normativa com idêntico valor obtido por pais normativos e afectuosos. O relacionamento caracterizado pela afectividade por parte do pai e distância de uma mãe autoritária foi o menos frequente.

Quanto à **categoria 4, Comunicação com progenitores** verifica-se que a frequência da **subcategoria existência de comunicação** entre os sujeitos e os progenitores foi significativamente superior à frequência da **subcategoria**

inexistência de comunicação. Nos casos em que existia comunicação esta era principalmente *apenas relativa a assuntos do quotidiano* e geralmente existia *maior facilidade de comunicação com a mãe*. Pouco expressivas foram as referências a uma *boa comunicação no geral*.

Por fim, na **categoria 5, Consequências do não cumprimento de regras**, foram identificadas três subcategorias: *existência de regras*, *inexistência de regras* e *consequências do não cumprimento de regras*. As **consequências do não cumprimento de regras (subcategoria 5.3)** constituíram a característica da regulação do comportamento durante a infância e adolescência com maior incidência no discurso dos sujeitos. De acordo com a análise da Quadro 21, a *repreensão verbal* e a *repreensão física* eram, na opinião dos sujeitos, as principais consequências do incumprimento de regras imediatamente seguidas pelo *castigo*. A ***inexistência de regras (subcategoria 5.2)***, por sua vez, apenas foi referida uma vez. Em relação às ***regras que existiam (subcategoria 5.1.)*** na educação que os sujeitos da amostra receberam dos progenitores estas eram essencialmente *impostas e rígidas* sendo menor o valor obtido para regras *originadas pela dinâmica familiar*.

Como nos diz Sampaio (2001) nos anos 60 as convicções dos pais eram firmes e as suas palavras constituíam aparentemente lei não contestada pelos filhos, ou apenas questionada por uma minoria [*“Com o meu pai...ele nem precisava de abrir a boca, bastava abrir os olhos que tremíamos logo.”* (S5), *“(...) porque a minha mãe tinha sempre razão e era a ideia dela que prevalecia (...)”* (S6), *“...nós nunca respondemos mal aos meus pais (...) isso nem nos passava pela cabeça.”* (S11)]. Para além desta característica, os resultados do tema II confirmam ainda um padrão de comunicação com algumas reservas sobressaindo a maior facilidade de comunicar com a mãe – *“...havia boa comunicação mas com a minha mãe.”* (S7), *“Com a minha mãe sim, com o meu pai era mais reservada.”* (S15) – e o facto de os assuntos falados se basearem essencialmente em temas do quotidiano e determinados pelos pais– *“(...) havia conversa do dia-a-dia, não de problemas ou questões pessoais.”*

(S6), *“Porque ao fim ao cabo eu não tinha as minhas ideias para seguir, eram as dela (...)”* (S14). Também as numerosas regras implícitas ou impostas segundo determinada hierarquia (Bayle, 2008) e a existência marcante de valores oficiais referidas por Sampaio (2001), que faziam da família uma instituição moral e social, se encontram evidentes na descrição da educação que receberam, sendo mesmo esses os aspectos base das categorias 1 e 5 do tema em análise que constituem as mais significativas. Exemplos desta coincidência relativamente aos valores são afirmações como *“Como o meu pai dizia, quando perdemos o respeito perdemos tudo (...)”* (S15), *“...nunca tive excessos até porque os meus pais não podiam...Eu queria uma boneca, tinha que ser de papel...”* (S16) e *“(...) a minha mãe sempre disse para não roubarmos, para não tirarmos (...)”* (S13); e de outras como *“Sim, tinha horas para as refeições, para estar em casa, hora para me levantar...”* (S3), *“Sim...das saídas, horas das refeições, controlavam as companhias (...)”* (S26), *“... toda a gente se conhecia e as regras surgiam naturalmente. Tínhamos regras essencialmente para as refeições, para tomar banho, para ir para casa...”* (S1) e *“(...) Mas as horas das refeições nós sabíamos que eram aquelas e pronto...”* (S26) que ilustram a existência de regras ora implícitas na relação e dinâmica familiar ora impostas. Verificam-se ainda, no discurso de alguns sujeitos, os limites hierárquicos definidos sem hesitação e que determinavam o pai como figura que mandava e a mãe como cuidadora dos assuntos dos filhos (Sampaio, 2001) – *“...a minha mãe estava mais presente na minha educação do que o meu pai (...) só o via normal até ao almoço...”* (S7), *“Eu fui praticamente criada com a minha mãe, porque o meu pai trabalhava muito...”* (S13). Como consequência teríamos, por um lado um pai distante e ausente enquanto a mãe seria mais presente e afectuosa ou, por outro, ambos os progenitores normativos e pouco afectuosos até porque a relação afectiva não era muito valorizada [*“Para eles era natural, não dizer amo-te ou eu gosto de ti ou brincar (...)”* (S9), *“O meu pai era muito rígido, muito mesmo (...) era mais calma, mas não era muito interessada.”* (S23)], como refere Bayle (2008). No entanto, no presente estudo verifica-se que, apesar de esta última situação ser corroborada, juntamente com ela encontra-

se no topo do mais frequente a dinâmica familiar e relacional caracterizada por um pai permissivo e afectuoso e uma mãe normativa [*“O meu pai era mais permissivo, deixava-me sair à noite, deixava-me fazer coisas que a minha mãe era mais difícil deixar.”* (S4), *A minha mãe impunha a ordem (...) era mais rigorosa e rígida mesmo na relação.*” (S6)].

Assistiríamos, na infância e adolescência dos sujeitos, a uma educação ainda maioritariamente rígida [*“...claro que mais rígida do que agora...”* (S2), *“Ui...muito difícil. (...) muita rigidez e muitas regras. (...) Tive uma educação muito rígida e à base de regras...”* (S5), *“Foi uma educação muito rígida.”* (S23)] já podendo falar numa mais equilibrada entre o afecto e as regras [*“Foi uma educação muito equilibrada em termos de afecto e regras.”* (S4), *“...foi com base na transmissão de valores (...) e regras.”* (S15), *“...com regras mas com muito mimo também.”* (S27)] e começando já a deixar o modelo mais repressivo em que *“...a rapariga não podia nada e o rapaz podia tudo...”* (S24) e as crianças e adolescentes se sentiam *“...numa redoma, sufocada.”* (S14), apesar de ainda existente (com 23.33% de volume de informação produzida pela amostra do presente estudo). Terminando a compreensão global deste tema II, pode ainda constatar-se que a forma mais comum de punir um comportamento não desejado era a repreensão verbal logo seguida da repreensão física; sendo possível verificar que alguns dos sujeitos que referiram a primeira referiam a segunda também mas como punição de situações mais graves [*“Quando era grave, mesmo grave (...) levávamos com o cintozinho. Mas em situações normais, mais leves, ralhavam muito.”* (S5)]. Toda esta informação vai de encontro à teoria de Baumrind (Valentini, 2009) que nos seus estudos enfatizou a autoridade parental sobre o desenvolvimento infantil e que referiu que a antiga visão de controlo se definia pela rigidez e pela punição física.

Tema III. Educação que dá aos filhos

Quadro 22. Categorias do Tema III “Educação que dá aos filhos”

Tema III. Características da educação que dá aos filhos	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Valores que transmite aos filhos	16	10	11	7	7	4	34	21
2. Características da educação que dá aos filhos	9	5	7	4	7	4	23	14
3. Características da relação com os filhos	9	5	9	5	8	5	26	15
4. Comunicação com os filhos	9	5	10	6	7	4	26	15
5. Regulação do comportamento	21	13	23	14	15	9	59	35
Total	64	38	59	36	44	26	168	100

Pela análise do quadro 22, verificamos que a regulação do comportamento (35%) e os valores que transmite aos filhos (20%) são as categorias mais referidas. Nos três grupos a regulação do comportamento foi a categoria mais referida, havendo diferença na mais referida em segundo lugar, tendo as mães dos adolescentes com idades entre os 14 e os 17 anos referido as características da relação com os filhos enquanto as dos outros dois grupos referiram os valores.

Quadro 23. Subcategorias da categoria 1 “Valores que transmite aos filhos”

1. Valores que transmite aos filhos	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.1. Sinceridade	0	0	2	6	1	3	3	9
1.2. Honestidade	3	9	1	3	2	6	6	18
1.3. Partilha	2	6	0	0	0	0	2	6
1.4. Respeito	6	18	4	12	2	6	12	36
1.5. Solidariedade	2	6	0	0	1	3	3	9
1.6. Humildade	1	3	0	0	0	0	1	3

1.7. Responsabilidade	2	6	3	9	1	3	6	18
1.8. Dignidade	0	0	1	3	0	0	1	3
Total	16	47	11	32	7	21	34	100

Pela análise do quadro 23 podemos observar que as subcategorias mais referidas são o respeito (36%), a honestidade e a responsabilidade (ambas com 18%). Nos grupos das mães de crianças entre os 7 e os 10 anos e dos adolescentes com idades entre os 14 e os 17 anos verifica-se que o respeito e a honestidade são os valores mais referidos. No grupo dos 11 aos 13 anos o respeito mantém-se como o mais referido mas a responsabilidade é o valor mais referida em segundo lugar.

Quadro 24. Subcategorias da categoria 2 “Características da educação que dá aos filhos”

2. Características da educação que dá aos filhos	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2.1. Transferência de valores aprendidos com os progenitores	3	13	2	9	2	9	7	30
2.2. Disponibilização de tempo e atenção	2	9	5	22	2	9	9	40
2.3. Definição de regras	4	17	0	0	3	13	7	30
Total	9	40	7	30	7	30	23	100

De acordo com o quadro 24, a disponibilização de tempo e atenção (40%) foi a sub-categoria mais referida, seguida da definição de regras e da transferência de valores aprendidos com os progenitores com 30%. A definição de regras não foi referida pelas mães do grupo de crianças com idades entre os 11 e os 13 anos tendo sido a mais referida pelas mães dos outros dois grupos.

Quadro 25. Subcategorias da categoria 3 “Características da relação com os filhos”

3. Características da relação com os filhos	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
3.1. Boa relação (próxima/aberta)	9	35	8	31	3	12	20	77
3.2. Distante	0	0	0	0	1	4	1	4
3.3. Difícil pela personalidade dos filhos	0	0	1	4	4	15	5	19
Total	9	35	9	35	8	30	26	100

Pela análise do quadro 25 observa-se que boa relação (próxima/aberta) (77%) e difícil pela personalidade dos filhos (19%) foram as subcategorias mais referidas. O grupo dos 7 aos 10 anos apresenta a particularidade de todas as referências caracterizarem a relação com os filhos como boa. Esta subcategoria foi a mais referida pelas mães de crianças com idades entre os 11 e os 13 anos e a segunda mais referida pelas mães dos adolescentes, que referiram mais a relação difícil pela personalidade dos filhos.

Quadro 26. Subcategorias da categoria 4 “Comunicação com os filhos”

4. Comunicação com os filhos	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Facilidade de comunicação	6	23	4	15	4	15	14	54
4.2. Reservas na comunicação	3	12	6	23	3	12	12	46
Total	9	35	10	38	7	27	26	100

Analisando o quadro 26 verificamos que a *facilidade de comunicação* (54%) foi a subcategoria mais referida. Na análise de cada grupo percebe-se que a facilidade de comunicação só não é a mais referida no grupo das mães de crianças com idades entre os 11 e os 13 anos que produzem mais informação na subcategoria *reservas na comunicação*.

Quadro 27. Subcategorias da categoria 5 “Regulação do comportamento”

5. Regulação do comportamento	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1. Existência de regras	6	10	8	14	8	14	22	37
5.2. Inexistência de regras	3	5	1	2	0	0	4	7
5.3. Consequências do não cumprimento de regras	12	20	14	24	7	12	33	56
Total	21	36	23	39	15	25	59	100

No quadro 27 é possível observar que as consequências do não cumprimento de regras (56%) e a existência de regras (37%) foram as subcategorias mais referidas. Esta ordem apenas se inverte no grupo das mães dos adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, apesar de se manterem como as mais referidas.

Quadro 28. Sub-subcategorias da subcategoria 5.3 “Existência de regras”

5.1. Existência de regras	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1.1. Impostas	5	23	5	23	4	18	14	64
5.1.2. Negociadas	1	5	2	8	3	13	6	26
5.1.3. Pouco consistentes	0	0	1	5	1	5	2	10
Total	6	28	8	36	8	36	22	100

As regras impostas (64%) e as negociadas (26%) foram as mais referidas pelos sujeitos, tanto na análise da totalidade do volume de informação produzido como na análise individual dos grupos etários.

Quadro 29. Sub-subcategorias da subcategoria 5.3 “Consequências do não cumprimento de regras”.

5.3. Consequências do não cumprimento de regras	7-10		11-13		14-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
5.3.1. Repreensão verbal	1	3	6	18	2	16	9	27
5.3.2. Repreensão física	2	6	2	6	0	0	4	12
5.3.3. Castigo	8	24	6	18	5	16	19	58
5.3.4. Inexistentes	1	3	0	0	0	0	1	3
Total	12	36	14	42	7	22	33	100

O castigo (58%) e a repreensão verbal (27%) foram, de acordo com a análise do quadro 29, as consequências do não cumprimento de regras mais referidas na totalidade da amostra. Nos três grupos o castigo e a repreensão verbal são as mais referidas, sendo mesmo as únicas referidas pelas mães dos adolescentes do grupo etário dos 14 aos 17 anos.

- **Síntese e discussão do Tema III**

Relativamente ao **Tema III. Educação que dá aos filhos** foram identificadas cinco categorias: *valores que transmite aos filhos, características da educação que dá aos filhos, características da relação com os filhos, comunicação com os filhos e regulação do comportamento*. Encontraram-se valores mais elevados na categoria 5, relativa ao processo de *regulação do comportamento* dos filhos e de controlo e exigência por parte dos sujeitos, e menores na *categoria 2, características da educação que dá aos filhos*. Também os *valores transmitidos aos filhos* se revelaram importantes para os sujeitos durante o seu discurso, seguidos das *características da relação (subcategoria 3)* e da *comunicação com os filhos (subcategoria 4)*.

Na **categoria 1, Valores que transmite aos filhos**, foram encontradas oito subcategorias: *sinceridade, honestidade, partilha, respeito, solidariedade, humildade, responsabilidade e dignidade*. As mães destacaram o *respeito* enquanto a *humildade* e a *dignidade* foram os valores menos referidos.

No que diz respeito à **categoria 2, Características da educação que dá aos filhos**, os sujeitos referiram três aspectos principais: *transferência de valores aprendidos com os progenitores, a disponibilização de tempo e atenção e a definição de regras*. A *definição de regras* e a *transferência dos valores aprendidos com os pais* parecem ser as características menos relevantes da educação que dão aos filhos actualmente, apesar de a diferença entre as subcategorias referidas e a *disponibilização de tempo e atenção* obter um valor bastante menor.

Na **categoria 3, Características da relação com os filhos**, são três as subcategorias que a compõem: *boa relação (próxima/aberta)*, *distante*, *difícil pela personalidade* deles. 77% é a percentagem que representa a caracterização do relacionamento com os filhos como sendo *bom e próximo*, distanciando-se de uma caracterização feita com base no adjectivo *distante* que se encontra em apenas 4% da totalidade da informação acerca da relação entre os sujeitos e os filhos.

No que respeita à **Comunicação com os filhos (categoria 4)**, as frequências relativas e absolutas encontradas caracterizam-na como fácil e existente concedendo à *subcategoria 1* uma percentagem maior. No entanto encontra-se ainda com valor significativo a indicação de que existem algumas *reservas na comunicação* entre as mães e os filhos.

A **categoria 5, Regulação do comportamento**, encontra-se constituída por três subcategorias: *existência de regras, inexistência de regras e consequências do não cumprimento de regras*. À semelhança do anterior tema, as *consequências do não cumprimento de regras* constituem o factor mais frequentemente referido pelas mães acerca do processo de regulação do comportamento dos filhos e de controlo e exigência da sua parte; seguido da *existência de regras* e distanciada da *inexistência de regras*. Verifica-se, no

Quadro 27, que na maioria dos casos em que **existem regras (subcategoria 5.1)** essas são *impostas*. É de referir ainda que 27% afirma a existência de *regras negociadas*. O *castigo* representa a principal **consequência do não cumprimento de regras (subcategoria 5.3)** por parte dos filhos enquanto a *repreensão física* foi a menos referida pelas mães.

Os aspectos mais relevantes encontrados na descrição da educação que as mães receberam enquanto crianças e adolescentes mantêm-se idênticos quando descrevem a educação que dão aos filhos, agora enquanto mães. Assim, os valores e a regulação do comportamento sobressaem. Esta observação conduz à teoria de Sousa (2006) que defende que o modelo de parentalidade evidenciado resulta da reelaboração de modelos de parentalidade construídos nas famílias de origem, acrescentando Barradas (2008) que esse processo se faz também integrando a interação com a realidade da criança, com as suas características próprias e competências. Ressalva-se, no entanto, que a frequência dos valores é superior à da regulação do comportamento na educação recebida pelas mães na infância e adolescência, enquanto na educação que essas mães dão actualmente aos filhos acontece o contrário, invertendo-se os resultados. Aprofundando ainda mais esta análise comparativa, parece que a poupança dos recursos disponíveis [*...nunca tive excessos até porque os meus pais não podiam...Eu queria uma boneca, tinha que ser de papel...*] (S16), [*...só me deram o que podiam...*] (S2)] foi um valor em tempos transmitido na educação que se dava aos filhos mas que perdeu importância acabando por desaparecer; ocorrendo no discurso dos sujeitos da amostra, quando se compara os temas II e III. Também sobre a regulação do comportamento se podem notar algumas diferenças entre o antigamente e o agora, se notarmos que surge uma nova subcategoria em que se encontra referida a existência de regras pouco consistentes [*Pois eu tento...embora consiga poucas vezes e mal.*] (S24)]. Para além disso, apesar de com uma frequência pouco significativa, surge uma maior possibilidade de não existirem regras na dinâmica familiar [*Não sei...não tenho facilidade em levar as coisas até ao fim nem em ser exigente*

com ele. Deixo-o andar demasiado à vontade.” (S3), *“Tento...mas não é fácil hoje em dia (...) se eles não acabam uma tarefa eu acabo por fazer por eles.”* (S6)], acontecendo o mesmo em relação às consequências do não cumprimento de regras [*“Eu tento castigá-la (...) Tento mas não consigo...”* (S1)]. Ora, se verificarmos a opinião de Souza (1997, cit. por Gomide, 2009) e de Spinelli (2006) de que a oscilação entre o modelo igualitário e o tradicional reforça uma funcionalidade educacional inconsistente e ineficaz principalmente no estabelecimento de limites às crianças e adolescentes, encontramos algumas coincidências com estes últimos resultados descritos. Poderão ser explicados também se incluirmos as expectativas socioculturais e familiares na construção de um novo modelo de parentalidade (Relvas, 2004), que são certamente diferentes comparando a actualidade com o tempo em que estas mães eram crianças.

Como descrito por Bayle em 2008 sobre as mudanças no contexto familiar e as diferenças entre a educação e dinâmica familiar anterior aos anos 80 e a actual, as mães entrevistadas neste estudo evidenciaram uma maior valorização da vida emocional e afectiva afirmando maioritariamente que o mais importante na educação que dão aos filhos é a disponibilização de tempo e atenção (subcategoria 2.2 com 39%) – *“Nem que se trabalhe e o tempo seja pouco, tem que haver um espacinho para eles...”* (S12), *“Tento dar-lhes o máximo de atenção possível, nem que seja aos poucos e aos segundos todos.”* (S13).

De uma forma global, conclui-se que as mães das crianças e adolescentes diagnosticados com perturbações de ansiedade desta amostra educam os seus filhos centrando-se essencialmente na regulação do comportamento valorizando, de alguma forma, a relação afectiva entre pais e filhos bem como a disponibilização de tempo e atenção. Apesar de reconhecerem a importância da comunicação, a diferença entre a frequência de “existência de comunicação” e a de “reservas da comunicação” é pouco significativa (correspondente a duas verbalizações) o que significa que, apesar de ser importante, ainda existem muitas reservas [*“Normalmente guardam mais para eles.”* (S13), *“Ele não é muito de contar as coisas, sejam boas ou más...”*]

(S20), “ (...) talvez fale mais com o meu marido que também está mais presente.” (S26)]. A imposição de regras e o castigo são os principais métodos utilizados pelas mães entrevistadas para controlar o comportamento dos filhos, apesar de todas elas admitirem as dificuldades em estarem mais presentes e disponíveis na educação dos mesmos, acabando por não serem muito consistentes no processo.

V. CONCLUSÕES

Apresentamos agora os aspectos mais salientes dos resultados do estudo.

Como afirmam Costa, Teixeira e Gomes (2000), as transformações que a família tem sofrido conduzem a mudanças nas relações dos pais com os filhos e no seu papel na educação dos mesmos. Por isso, e sendo as práticas e os estilos parentais duas dimensões da interacção e relação pais-filhos, torna-se imprescindível compreender as tais transformações sofridas pela família (principalmente acerca da educação) que ocorreram ao longo do tempo através da análise das diferentes componentes dos estilos parentais (clima emocional, atitudes e práticas que caracterizam a interacção entre pais e filhos, comunicação, apoio emocional, controlo na relação, autoridade e valores). A análise e conclusão do estudo apresenta-se baseada na identificação dos estilos parentais maioritariamente presentes da amostra.

Analisando o discurso das mães na sua totalidade observa-se que o tema em que foi produzida mais informação foi o Tema II, em que as mães descreveram e caracterizaram a educação que receberam por parte dos progenitores durante a sua infância e adolescência. Se considerarmos que as suas idades se encontravam entre os 30 e os 50 anos, podemos adivinhar uma distribuição equilibrada entre aspectos da comunicação, da regulação do comportamento e da relação afectiva em termos globais, visto estarmos perante mães educadas entre os anos 60 e 80, anos marcados por crenças educacionais diferentes e muito específicas mas também pelo início de mudanças sócio-políticas e económicas consideráveis. Da mesma forma, podem esperar-se diferenças em determinadas dimensões se analisarmos o

volume de informação em cada grupo etário em que se dividiu a amostra. Como referido por Sampaio (2001), nos anos 60 as convicções dos pais eram firmes e as suas palavras constituíam aparentemente lei não contestada pelos filhos, ou apenas questionada por uma minoria e a comunicação era caracterizada por algumas reservas principalmente com o pai. Também as numerosas regras implícitas ou impostas segundo determinada hierarquia (Bayle, 2008) e a existência marcante de valores oficiais referidas por Sampaio (2001), que faziam da família uma instituição moral e social, se encontram evidentes na descrição da educação que receberam. Verificam-se também os limites hierárquicos definidos sem hesitação e que determinavam o pai como figura que mandava e a mãe como cuidadora dos assuntos dos filhos (Sampaio, 2001) no discurso de alguns sujeitos. Como consequência teríamos, por um lado um pai distante e ausente enquanto a mãe seria mais presente e afectuosa ou, por outro, ambos os progenitores normativos e pouco afectuosos até porque a relação afectiva não era muito valorizada, como refere Bayle (2008). No entanto, no presente estudo verifica-se que, apesar de esta última situação ser corroborada, juntamente com ela encontra-se no topo do mais frequente a dinâmica familiar e relacional caracterizada por um pai permissivo e afectuoso e uma mãe normativa. Encontra-se então alguma explicação se analisarmos a sua frequência diferenciando os três grupos da amostra em que os valores mais significativos se encontram no grupo de crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, idades dos dois grupos mais novos e, conseqüentemente, de uma forma geral, de mães mais jovens. Ou seja, poderemos estar perante o período de transição entre um modelo tradicional de família e o modelo que valoriza mais a vida emocional e afectiva (Bayle, 2008) que é acompanhado por uma evolução social em que o homem se revela mais afectivo, mais próximo dos filhos (Azevedo, 2008; Baptista, 2007) e a mulher assume um novo papel de “dona – da – casa” (Azevedo, 2008; Barradas, 2008; Baptista, 2007). Teremos os pais com a atenção demasiado centrada apenas no afecto numa tentativa de resposta às então exigências que começavam a emergir por parte da sociedade, também muito acompanhada pelo crescimento das ciências psicológicas; enquanto a mãe, conhecendo

melhor outras perspectivas quando assume outra importância na sociedade, e numa tentativa de manter o seu papel de cuidadora e controladora do comportamento dos filhos assume um papel normativo. Até porque, como refere Gameiro (1999), o homem começou a assumir a pouco e pouco novas funções no exercício da parentalidade, sendo cada vez mais solicitado para modificar e aperfeiçoar os seus métodos de gestão da relação com a criança e o seu estilo de comunicação, bem como para garantir uma maior suavidade e maciez na interacção com os filhos (Sirridge, 2001).

Assistiríamos, na infância e adolescência dos sujeitos, a uma educação ainda maioritariamente rígida já podendo falar numa mais equilibrada entre o afecto e as regras e afastando-se do modelo mais repressivo.

Interessante também é verificar que os aspectos mais relevantes na descrição da educação que as mães receberam enquanto crianças e adolescentes se mantêm no tema III em que descrevem a educação que dão aos filhos agora enquanto mães, sendo esses os valores e a regulação do comportamento. Ressalva-se que a frequência dos valores é superior à da regulação do comportamento na educação recebida pelas mães na infância e adolescência, enquanto na educação que essas mães dão actualmente aos filhos acontece o contrário, invertendo-se os resultados. Sobre a regulação do comportamento podem identificar-se algumas diferenças entre o antigamente e o agora, como o surgimento de uma nova subcategoria em que se encontra referida a existência de regras pouco consistentes e de uma maior possibilidade de não existirem regras na dinâmica familiar, acontecendo o mesmo em relação às consequências do não cumprimento de regras. Se verificarmos a opinião de Souza (1997, cit. por Gomide, 2009) e de Spinelli (2006) de que a oscilação entre o modelo igualitário e o tradicional reforça uma funcionalidade educacional inconsistente e ineficaz principalmente no estabelecimento de limites às crianças e adolescentes, encontramos algumas coincidências com estes últimos resultados descritos. Poderão ser explicados também se incluirmos as expectativas socioculturais e familiares na construção de um novo modelo de parentalidade (Relvas, 2004), que são certamente

diferentes comparando a actualidade com o tempo em que estas mães eram crianças.

Como descrito por Bayle em 2008 sobre as mudanças no contexto familiar e as diferenças entre a educação e dinâmica familiar anterior aos anos 80 e a actual, as mães entrevistadas neste estudo evidenciaram uma maior valorização da vida emocional e afectiva afirmando maioritariamente que o mais importante na educação que dão aos filhos é a disponibilização de tempo e atenção, para além de nomearem o relacionamento com os filhos como o factor mais importante para a educação dos mesmos tendo em consideração a sociedade actual.

Não podemos esquecer que a mulher passou a trabalhar tanto ou mais que os maridos mantendo o cuidado com a casa e os filhos e assumindo um papel social de maior relevância, iniciando uma ocupação profissional (Azevedo, 2008; Sampaio, 2001; Cirino, 2001, cit. por Azevedo, 2008). A falta de tempo é exactamente referida pelas mães como o principal factor familiar que dificulta a educação dos filhos actualmente, verificando-se também alguma preocupação com os aspectos monetários que eram apenas da responsabilidade do homem na educação que as referidas mulheres receberam e que conduzem também à necessidade de trabalhar mais. Sobre esta evolução devemos anotar também o desaparecimento gradual da rede de apoio familiar que existia tradicionalmente (Brewster & Padavic, 2002, cit. por Gomide, 2009), factor admitido como importante pelas mães da amostra, referindo que existe normalmente porque algum dos seus progenitores está reformado ou evidenciando o desejo de que existisse de forma mais consistente e presente.

Como influências negativas na educação dos filhos na actualidade, não deixa de ser interessante a referência a questões escolares como a ausência de respostas e/ou apoios no contexto escolar e a falta de compreensão e formulação de estratégias para ajudar as crianças, complementando o trabalho dos pais. A dificultar o processo estão também, na perspectiva das mães, algumas características da sociedade como os valores consumistas e

permissivos evidentes, a desumanização nas relações humanas representada principalmente pela ausência de respeito, e o perigo que tem vindo a aumentar.

Quanto aos aspectos que de alguma forma as mães sentem que ajudam ou apoiam os pais nesse processo, referem a maior disponibilidade temporal, a existência de mais e melhores apoios e respostas sociais bem como uma relação saudável entre escola e família e os recursos/actividades, para não resumirem a sua resposta ao “nada facilita”.

É curiosa a conclusão a que se pode chegar se considerarmos a análise entre os aspectos considerados importantes para a educação por parte das mães em termos gerais tendo como referência a sociedade actual (categoria 1 do tema I) e a descrição da educação que dão aos filhos (tema III). Verifica-se assim que apesar de na categoria 1 do tema I sobressaírem as questões relacionadas com a relação com os filhos, na descrição da educação que dão enquanto mães as características e questões da relação com os filhos não constituem a categoria mais relevante, sendo apenas a terceira mais referida. Questiona-se então se apesar de conseguirem definir bem o que consideram importante para a educação actualmente, não conseguirão as mães colocá-lo em prática no seu quotidiano com os filhos. Poderão estar as características sociais realmente a interferir intensamente nesse processo de forma negativa? Estamos a falar de uma amostra que se revelou muito desapojada e sozinha na educação dos filhos, que sente a pressão social no novo papel que a mulher assumiu perante a sociedade em que o seu rendimento é essencial para a sobrevivência da família. Parece uma amostra de mães que se encontram ainda numa ambivalência de papéis, entre o de mãe e o de mulher que contribui (ou assegura) para o rendimento familiar, que interfere directamente no processo educacional dos filhos. Poderão estas mães procurar controlar a situação através de métodos de regulação do comportamento, ao contrário das suas próprias crenças (que estariam baseadas numa educação saudável baseada na relação com os filhos), enquanto procuram apoios no contexto que as rodeia.

Poderá então esta ambivalência em que as mães parecem encontrar-se estar relacionada com as características ansiosas dos filhos? Será de alguma

forma uma fonte de insegurança transmitida aos filhos ou de superprotecção no sentido de querer compensar fazendo por eles, dando tudo o que pedem ou querem, não conseguindo ser firmes quando estão presentes porque o tempo é pouco.

De uma forma global, conclui-se que as mães das crianças e adolescentes diagnosticados com perturbações de ansiedade desta amostra educam os seus filhos centrando-se essencialmente na regulação do comportamento, valorizando de alguma forma a relação afectiva entre pais e filhos bem como a disponibilização de tempo e atenção. A imposição de regras e o castigo são os principais métodos utilizados pelas mães entrevistadas para controlar o comportamento dos filhos, apesar de todas elas admitirem as dificuldades em estarem mais presentes e disponíveis na educação dos mesmos, acabando por não serem muito consistentes no processo. Os padrões de comunicação caracterizam-se ainda pela existência de algumas reservas, apesar de as mães reconhecerem a importância da comunicação. A ansiedade e o medo poderão então relacionar-se com a insegurança provocada pela ambivalência de papéis em que as mães vivem e que acaba por provocar uma grande ansiedade nelas próprias, depois transmitida aos filhos como *qualquer coisa que não está bem mas não se sabe o que é*. Por outro lado, a sociedade cada vez mais perigosa e permissiva, com valores essencialmente consumistas que conduzem à desumanização nas relações interpessoais, activa nas mães uma exagerada necessidade de proteger os filhos. Ao mesmo tempo, as mesmas mães sentem-se sozinhas neste contexto confuso. O papel de protectora e cuidadora dos filhos é sentido como o mais importante e necessário mas que perde em disputa com a valorização crescente do papel social, que não lhe permite sequer o tempo desejado com as crianças e adolescentes que precisariam da mãe como o primeiro agente de socialização, presente e participativa no seu quotidiano.

As crianças e adolescentes ansiosos são frequentemente caracterizados como detentores de um medo exagerado de insucesso, de uma sensibilidade exagerada aos sinais de perigo (Bernstein & Borchardt, 1991, Fonseca, 1998, cit. por Borges et al., 2008). Ora, numa sociedade em que a competitividade

pesa mais na balança das relações humanas e sociais, o insucesso funciona como rótulo desagradável e repugnante que quando colocado teima em permanecer e ser reforçado pelos outros. Automaticamente pensamos na ansiedade social, caracterizada pelo medo persistente e intenso de situações onde a criança ou adolescente julga estar exposta à avaliação dos outros, ou de se comportar de forma humilhante ou vergonhosa (Castillo et al., 2000), estando presente a preocupação a propósito do embaraço e o medo de que os outros o considerem ridículo, louco ou estúpido (APA, 2006). Também com a Ansiedade Generalizada, em que o foco da ansiedade e preocupação não está limitado e os indivíduos se caracterizam pela autocrítica, excessiva preocupação sobre acontecimentos futuros ou passados e sobre resultados e competências (Silva, 2003), podemos relacionar alguns dos resultados dos estudos. Estas crianças e adolescentes tendem a focar a preocupação na qualidade do seu desempenho ou competências na escola ou em actividades desportivas, mesmo que não estejam a ser avaliadas pelos outros. Regressamos às características da sociedade, incluindo agora o contexto escolar nela, em que a avaliação constante por parte dos outros constitui uma realidade bem visível no dia-a-dia, e a exigência para que a criança ou adolescente seja o melhor no que faz começa a ser uma variável de peso. Não podemos esquecer, mais uma vez, a ausência parental por falta de tempo e disponibilidade tantas vezes referida pelas mães entrevistadas que conduz à sensação (ou mais que isso) de que as nossas crianças e adolescentes estão e se sentem sozinhos.

E porque poderíamos não parar esta análise, permitimo-nos ainda a referir a constante e admitida tentativa de compensação por parte das mães pela sua ausência ou consciencialização do suporte que não dão aos filhos, que conduz ao desenvolvimento de seres humanos que não aprendem a lidar com a frustração nem se desenvolvem emocionalmente e moralmente de uma forma segura. Para além de que enfrentar e resolver problemas e lidar com situações novas, por exemplo, são experiências que começam no momento do nascimento (com as devidas diferenças, claro) e exigem que alguém nos ensine como se faz...normalmente os pais. Que agora estão ausentes.

Continuando ainda na linha de pensamento da ansiedade como característica da amostra verificamos que, de acordo com Silva (2003), as crianças com Fobia Social, apesar de temerem ampliar as suas relações podendo ficar isolados e/ou deprimidos, têm normalmente relacionamentos calorosos e muito próximos com os membros da família. Já aqui foi relatado que as mães da amostra descreveram a sua relação com os filhos como próxima, aberta e boa, essencialmente.

Em tom de conclusão, é necessário esclarecer a dificuldade de acesso a bibliografia diversificada sobre estilos parentais sendo a maioria dos artigos e livros apenas descritivos ou baseados em modelos existentes para os refutar ou confirmar. Para além disso, existiu alguma dificuldade na recolha da amostra por alguma indisponibilidade por parte das mães que recusavam participar por factores de disponibilidade temporal ou de deslocação, por faltas constantes a consultas sem aviso prévio, bem como porque as crianças apareciam acompanhadas pelos pais ou outros familiares que não a mãe e pela dificuldade na combinação de horário compatível simultaneamente com o departamento e a ocupação profissional da pessoa. Estas dificuldades no âmbito da recolha da amostra recaíram essencialmente no grupo de adolescentes, já que as suas faltas às consultas eram frequentes e quando não faltavam iam sozinhos.

Como limites do estudo podemos questionar o tamanho da amostra que, apesar de constituir uma amostra clínica, poderá influenciar os resultados obtidos pelo seu tamanho reduzido. Apesar disso, podemos apontar os resultados deste estudo como um contributo para a maior compreensão acerca da educação das crianças com perturbações da ansiedade, cada vez mais frequentes em crianças e adolescentes, bem como uma possível base de construção de programas de prevenção e intervenção educacional. Não menos importante será a sua possível relevância na fundamentação de novas estratégias utilizadas pelos educadores, professores e pais que lidam com estas crianças e adolescentes e os seus educandos, no dia-a-dia. Atendamos à

importância que terá a futura compreensão de uma das dimensões da dinâmica familiar desta amostra na construção de estratégias de e para a intervenção com a família e não apenas com as crianças e jovens emocionalmente perturbados.

Estamos assim a falar do contributo que este estudo poderá fornecer à intervenção psicológica na área das perturbações emocionais com crianças e adolescentes, ajudando na compreensão das mesmas e na definição de novas estratégias para os profissionais que exercem a sua actividade neste âmbito.

Como possíveis desenvolvimentos futuros do estudo, seria interessante confrontar os dados aqui obtidos com as concepções das crianças e adolescentes acerca das diferentes dimensões dos estilos parentais. Para além disso, entrevistar os pais de forma a obter também a sua perspectiva acerca do tema estudado seria também um desenvolvimento com resultados bastante interessantes.

III. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, C. (2005). *Teoria do Apego – Pesquisas e implicações clínicas*. [Versão Electrónica] São Paulo: Casa do Psicólogo Editora Lda.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares. Uma visão sistémica*. (3ª edição). Coimbra: Quarteto.
- Algarvio, S. & Leal, I. (2004). Preocupações parentais: validação de um instrumento de medida. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 5(2), 145-158.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- American Psychiatric Association (2006). *DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Andrada, E. (2007). *O treinamento de suporte parental (TSP) como fator de Promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- André, C. & Lelord, F. (2002). *La fuerza de las emociones* [Versão electrónica]. Barcelona: Editorial Kairós, S. A.

- Ardelt, M., & Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: Close social relationships and adolescent desviance. *Journal of Early Adolescence*, 22(3), 310-349.
- Azevedo, J. (2008). *A função paterna nas configurações familiares atuais*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Bandeira, D., Loguercio, A., Caumo, W. & Ferreira, M. B. (s.d.). *O Desenho da Figura Humana é válido para avaliar ansiedade em crianças?* Recuperado em Dezembro, 2010, de <http://pepsic.homolog.bvsalud.org/pdf/pee/v2n2/v2n2a07.pdf>.
- Baptista, A. (2000). Perturbações do medo e da ansiedade: Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental. In Soares (Ed.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Baptista, M. N. (2007). Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): Estudo Componencial em duas Configurações. *Psicologia, ciência e profissão*, 27(3), 496-509.
- Barbosa, G. A. & Lucena, A. (1995). Depressão Infantil. *Infanto – Revista Neuropsiquiátrica da Infância e Adolescência*. 3(2), 23-30.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.

- Barradas, A. (2008). *Parentalidade na relação com o recém-nascido prematuro – vivências, necessidades e estratégias de intervenção* (dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde). Consultado em Novembro de 2010 através de <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/735/1/LC410.pdf>.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1970). Effects of authoritative parental control on child behavior. In R.G. R. Medinnus & R. C. Johnson (Ed.). *Child & adolescent psychology: a book of readings*. [Versão Electrónica] Minnesota: Wiley.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 321-335.
- Bayle, F. (2008). Família e parentalidade. In F. Bayle & S. Martinet (Coord.). *Perturbações da parentalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bazi, G. A. (2000). *As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Beira, C. (2006). *Pais na creche: o que se ensina e o que se aprende*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process Model. *Child Development*, 55, 83-96.

- Belsky, J. (1990). Parental and nonparental child care and children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 885-903.
- Belsky, J., Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: an evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 647-670.
- Bléandonu, G. (2003). Prefácio. In B. Bléandonu (coord.). *Apoio terapêutico aos pais*. (M. Fernandes, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores (obra originalmente publicada em 2001).
- Boeckel, M. & Sarriera, J. (2005). Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico – USF*, 10(1), 1-9.
- Boeckel, M. & Sarriera, J. (2006). Estilos parentais, estilos atribucionais e bem-estar psicológico em jovens universitários. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.*, 16(3), 53-65.
- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2008). Habilidades Sociais Educativas Parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, 27(1), 126-138.
- Borges, A., Manso, D., Tomé, G. & Matos, M. (2008). Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: diferenças relacionadas com a idade e o género. *Análise Psicológica*, 4(XXVI), 551-561.

- Braconnier, A. (2003). A parentalidade na adolescência. In B. Bléandonu (coord.). *Apoio terapêutico aos pais*. (M. Fernandes, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores (obra originalmente publicada em 2001).
- Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (1993). *A relação mais precoce – os pais, os bebês e a interação precoce*. (Duarte, F., Trad.). Lisboa: Terramar. (Obra original publicada em 1989).
- Briesmeister, J. & Schaefer, C. (2007). *Handbook of parenting training: helping parents prevent and solve problem behaviors (3ª edição)* [Versão electrónica]. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Briesmeister, J. & Schaefer, C. (2007). *Handbook of parenting training: helping parents prevent and solve problem behaviors (3ª Ed.)*. New Jersey: John Wiley.
- Burton, P. Phipps, S. & Curtis, L. (2002). All in the family: A simultaneous model of parenting style and child conduct. *American Economic Association*, 92(2), 368-372.
- Calderaro, R. S. S. & Carvalho, C. V. (2005). Depressão na infância: um estudo exploratório. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 181-189.
- Calheiros, M. & Monteiro, M. (2007). Relações familiares e práticas maternas de mau trato e de negligência. *Análise Psicológica*, 2(XXV), 195-210.
- Camacho, I. & Matos, M. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(2), 317-327.

- Camacho, I. & Matos, M. (2007). Práticas parentais educativas, fobia social e rendimento académico em adolescentes. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 3(3).
- Campos, A. E. (2005). *Estilo parental percebido e desempenho escolar de adolescentes do ensino médio de duas escolas da rede pública e privada da cidade do Salvador Bahia Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Carvalho, M. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, M. C. & Gomide, P. I. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 22(3), 263-275.
- Castillo, A., Recondo, R., Asbahr, F. & Manfro, G. (2000). Transtornos de Ansiedade. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, 22(2), 20-23.
- Cecconello, A. M., Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8, 45-54.
- Cia, F., D’Affonseca & Barham, E. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), 277-286.

- Cia, F., Pamplin, R. C. & Williams, L. C. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Cia, F., Pereira, C., Prette, Z. A. & Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em estudo*, 11(1),73-81.
- Cicchetti, D., & Toth, S. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 541-565.
- Cohen, E., Sade, M., Benarroch, F., Pollak, Y. & Gross-Tsur, V. (2008). Locus of control, perceived parenting style, and symptoms of anxiety and depression in children with Tourette's syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(5), 299-305.
- Conboy, J. (2008). Parentalidade e educação. In F. Bayle & S. Martinet (Coord.). *Perturbações da parentalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cordeiro, J. C. D. (1979). *O adolescente e a família* (1ª ed.). (S. B. de Sousa, Trad.). Lisboa: Moraes Editores.
- Cordellat, F. (2008). *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes*. Tese de Doutoramento, URL, Barcelona, Catalunha, Brasil.

- Costa, F., Teixeira, M. & Gomes, W. (2000). Responsividade e Exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 55-64.
- Cramer, K. (2002). *The influences of parenting styles on children's classroom motivation*. Dissertação de Mestrado, Louisiana State University, Louisiana, Estados Unidos.
- Cross, D. (2009). *Parenting style*. Consultado em Outubro de 2010 através de <http://www.davidcross.us/classes/child/ParentingStyle.pdf>.
- Cury, A. (2006). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes: a importância do pensamento, da criatividade e dos sonhos*. Lisboa: Editora Pergaminho SA.
- Darling, N. & Toyokama, T. (1997). *Construction and validation of the parenting style inventory II (PSI-II)*. Department of Human Development and Family Studies the Pennsylvania State University, Pensilvânia.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. Cedido online em: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1999/darlin99.pdf>.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

- Enumo, S. R., Ferrão, E. & Ribeiro, M. (2006). Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. *Estudos de Psicologia*, 23(2), 139-149.
- Fluori, E. (2005). Psychological and sociological aspects of parenting and their relation to suicidal behavior. *Archives of Suicide Research*, 9(4), 373-383.
- Fonseca, A. C. (1998). Problemas de ansiedade em crianças e adolescentes: Elementos para a sua caracterização e para o seu diagnóstico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18(2), 7-34.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência: Lisboa.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria. Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gameiro, J. (1999). *Os meus, os Teus e os Nossos – novas formas de famílias*. Lisboa: Terramar.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Golse, B. (2005). Abordagem de alguns pontos de contacto entre as teorias afectivas e cognitivas. In B. Golse (Coord.). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Gomide, P. & Sampaio, I. T. (2006). Inventário de Estilos Parentais (IEP) – Gomide (2006) Percurso de padronização e normatização. *Psicol. Argum.*, 25(48), 15-26.
- Gomide, P. (2009). A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 25-34.
- Gomide, P., Salvo, C., Pinheiro, D. & Sabbag, G. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10(2), 169-178.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representation in the Bielefeld and Regensburg Longitudinal Studies. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.). *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies*. [Versão Eletrônica] New York: Guilford Press.
- Grzybowski, L. (2007). *Parentalidade em tempo de mudança: desvelando o envolvimento parental após o fim do casamento*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Hernández, M. J. (1997a). Aspectos básicos de Psicopatologia infantil. In M. J. Hernández (Coord.). *Psicopatologia Infantil* (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hernández, M. J. (1997b). Miedos, Fobias y Transtornos de Ansiedade en la Infancia. In M. J. Hernández (Coord.). *Psicopatologia Infantil* (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Hofflich, S., Hughes, A. & Kendall, P. (2006). Somatic complaints and childhood anxiety disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 229-242.
- Houzel, D. (2004). As implicações da parentalidade. In L. Solis-Ponton (Org.). *Ser pai, ser mãe – Parentalidade: um desafio para o terceiro milénio* [Versão electrónica]. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Houzel, D. (2010). *La transmission Psychique – parents et enfants* [Versão electrónica]. Paris: Odile Jacob.
- Hsieh, C. (1998). Relating Parenting Styles and Children's Temperament to Behavioral adjustment and Academic Achievement of Taiwanese Children. Tese de Doutoramento, Texas Tech University, Lubbock, Estados Unidos.
- Hutchings, J., Eade, J., Jones, K. & Bywater, T. J. (2004). *Protocol of Measures for the Evaluation of the Webster-Stratton Group Parenting Programme with Parents of "at risk" Pre-school Children in Sure Start Centres Across Wales*. Sure Start Parent Support Research Programme, University of Wales, Bangor.
- Hutz, C. & Bardagir, M. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73.
- Instituto Promundo (2008). *Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos – Um estudo exploratório na América Latina e no Caribe* [versão electrónica]. Rio de Janeiro: 7 letras.

- Jamila, M., Webster-Stratton, C. & Baydar, N. (2004). Halting the development of conduct problems in Head Start Children: the effects of parent training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 279-291.
- Karpowitz, D. H. (2001). American Families in the 1990s and Beyond. In M. J. Fine e S. W. Lee (Ed.). *Handbook of Diversity in Parent Education*. London: Academic Press.
- Klein, C. & Putallaz, M. (2004). Parent's relationship with their parents and peers: influences on children's social development. In J. Kupersmidt & K. Dodge (Ed.). *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kremers, S., Brug, J., Vries, H. & Engels, R. (2003). Parenting style and adolescent fruit consumption. *Appetite*, 41, 43-50.
- Lebovici, S. (2004). Diálogo Leticia Solis-Ponton e Serge Lebovici. In L. Solis-Ponton (Org.). *Ser pai, ser mãe – Parentalidade: um desafio para o terceiro milénio* [Versão electrónica]. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Lima, A., Esteves, C., Graça, C. & Alves, M. (2007). “Era uma vez um família numerosa...”. *Uma abordagem sistémica da família*. Trabalho elaborado em contexto académico, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Linares, M., Pelegrina, S., & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescents. *Anuário de Psicologia*, 33(1), 79-94.

- Manfro, G., Isolan, L., Blaya, C., Santos, L. e Silva, M. (2002). Estudo retrospectivo da associação entre transtorno de pânico em adultos e transtorno de ansiedade na infância. *Rev Bras Psiquiatr.*, 24(2), 26-9.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e Psicopatologia*. (F. Fonseca e R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi (obra originalmente publicada em 1982).
- Mazzeo, S. E., Zucker, N. L., Gerke, C. K., Mitchell, K. S. & Bulik, C. M. (2005). Parenting Concerns of Women with Histories of Eating Disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 37, 77-79.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ. Soc.*, 26(91), 485-507.
- Moro, E. & Módolo, N. (2004). Ansiedade, a criança e os pais. *Rev. Bras. Anesthesiol*, 5(54), 728-738.
- Mosmann, C. (2007). *A qualidade conjugal e os estilos educativos parentais*. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Neves, M. C. & Carvalho, C. (2003, Novembro). *A importância das emoções na aprendizagem da matemática: Um estudo de caso múltiplo com alunos do 8º ano*. Comunicação apresentada no SIEM, Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Santarém, Portugal.
- Oliveira, J. H. B. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Oliveira, R., Campos, L. & Borges, H. (s.d.). *Bases Biológicas das emoções e afetos, sua relação com o processo cognitivo e com a modelagem de agentes de software cognitivos*. Recuperado em Janeiro, 2010, de <http://www.lsi.cefetmg.br/publicacoes/files/Sbrn2004-3666-Oliveira.pdf>
- Pacheco, J., Silveira, L. & Schneider, A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39(1), 66-73.
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). (Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda., Trad.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, LDA (obra originalmente publicada em 1975).
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 235-244.
- Perosa, G., Silveira, F. & Canavez, I. (2008). Ansiedade e Depressão de Mães de Recém-nascidos com Malformações Visíveis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 29-36.
- Relvas, A. P. (2004). *O Ciclo Vital da Família* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Rhee, K. (2008). Childhood overweight and the relationship between parent behaviors, parenting style, and family functioning. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 615, 12-37.

- Rhee, K., Lumeng, J., Appugliese, D., Kaciroti, N. & Bradley, R. (2006). Parenting styles and overweight status in first grade. *Pediatrics*, 117, 2047-2054.
- Salvador, A. P. & Weber, L. N. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interacção em Psicologia*, 9(2), 341-353.
- Salvador, A. P. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho académico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Salvo, C., Silveiras, E. F. & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-195.
- Sampaio, D. (2001). *Inventem-se novos pais*. Casais de Mem Martins, Rio de Mouro: Editorial Caminho.
- Santos, N. R. (2005). *Projecto de investigação em Psicologia: guia para a sua elaboração e execução*. Évora: Universidade de Évora.
- Schmidt, C. & Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interacção em Psicologia*, 7 (2), 111-120.
- Scott, S., O' Connor, T. & Futh, A. (2006). *What makes parenting programmes work in disadvantaged areas?* Recuperado em Janeiro de 2011 de

[http://ssiacymru.org.uk/media/doc/3/i/What makes parenting progs effective.pdf](http://ssiacymru.org.uk/media/doc/3/i/What%20makes%20parenting%20progs%20effective.pdf).

- Serra, A. (1980). O que é a ansiedade?. *Psiquiatria Clínica*, 1(2), 93-104.
- Silva, S. (2008). *Papel parental em Perturbações do comportamento infantil*. Monografia de licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Silva, W. (2003). *Adaptação da escala australiana Childhood concerns survey (CCS) num contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Sirridge, S. T. (2001). Parent Education for Fathers. In M. J. Fine e S. W. Lee (Ed.). *Handbook of Diversity in Parent Education*. London: Academic Press.
- Solis-Panton, L. (2004). A construção da parentalidade. In L. Solis-Panton (Org.). *Ser pai, ser mãe – Parentalidade: um desafio para o terceiro milénio* [Versão electrónica]. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Sousa, J. E. P. (2006). As famílias como projectos de vida: o desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar*, 11, 41-47.
- Spinelli, M. (2006). *Parentalidade compartilhada: revendo o legado intergeracional*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Spitzer, A., Webster-Stratton, C. & Hollinsworth, T. (1991). Coping with Conduct-Problem children: parents gaining knowledge and control. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 413-427.
- Sprovieri, M. H. & Assumpção, F. B. (2001). Dinâmica familiar de crianças autistas. *Arq. Neuropsiquiatr.*, 59(2), 230-237.
- Stanley, P. & Stanley, L. (2005). Prevention through parent training: making more of a difference. *Kairaranga – Weaving Educational Threads, Weaving Educational practice*, 6(1).
- Teixeira, M. & Lopes, F. (2005). Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. *Aletheia*, 22, 51-62.
- Teixeira, M., Bardagi, M. & Gomes, W. (2004). Refinamento de um Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3(1), 1-12.
- Teixeira, M., Oliveira, A. & Wottrich, S. (2006). Escalas de práticas parentais (EPP): avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 19(3), 433-441.
- Teti, D. & Candelaria, M. (2002). Parenting style. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting* (vol. IV, 2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Tiller, A., Garrison, M. E., Benchea, E., Cramer, K. & Tiller, V. (s. d.). *The Influence of Parenting Styles on Children's Cognitive Development*. Recuperado em Novembro de 2010 de <http://kon.org/urc/tiller.pdf>.
- Tucker, J., Ellickson, P. L. & Klein, D. J. (2008). Growing up in a permissive household: what deters at-risk adolescents from heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 69(4), 528-534.
- Valentini, F. (2009). *Estudo das propriedades psicométricas do Inventário de Estilos Parentais de Young no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
- van der Horst, F., LeRoy H. & van der Veer, R. (2008). "When Strangers Meet": John Bowlby and Harry Harlow on Attachment Behavior. *Integr. Psych. Behav.*, 42, 370-388.
- Van Well, F., Bogt, T., & Raaijmakers, Q. (2002). Changes in the parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Adolescence*, 37(146), 317-333.
- Viterbo, E. & Renault, M. (2005). John Bowlby (nascido em 1907). In B. Golse (Coord.). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Weber, L. & cols. (s. d.). *Estilos e práticas parentais e determinantes para o desenvolvimento e socialização de crianças e adolescentes*. Recuperado em Agosto, 2010, de

http://scholar.google.pt/scholar?cluster=11768297655507036795&hl=pt-PT&as_sdt=2000.

Weber, L., Brandenburg, O. & Viezzer, A. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), 71-79.

Weber, L., Prado, P.M., Viezzer, A.P. & Brandenburg, O.J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(4), 323-332.

Weber, L., Selig, G., Bernardi, M. & Salvador, A. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações – transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.

Wills, T. A. & Yaeger, A. M. (2003). Family factors and adolescent substance use: Models and mechanisms. *Current Directions in Psychological Science*, 12(6), 222-226.

Wilmshurst, L. (2011). *Child and adolescent psychopathology – a casebook* (2^a ed.) [Versão electrónica]. EUA: Sage publications, Inc.

Winnicott, D.W. (1993). *A família e o desenvolvimento individual*. S. Paulo: Martins Fontes.

Zimmermann, J., Eisenmann, M. & Fleck, M. (2008). Is parental rearing an associated factor of quality of life in adulthood? *Quality of Life Research an International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, 17(2), 249-255.

ANEXOS

Anexo 1. Guião construído para a entrevista às mães constituintes da amostra.

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Quais são os aspectos que considera mais importantes para a educação dos filhos na actualidade?
 - a) O que torna difícil a educação dos filhos?
 - b) O que considera que facilita o processo de educar um filho?
2. Como descreve o tipo de educação que teve por parte dos seus pais?
 - a) Que valores lhe foram transmitidos pelos seus pais?
 - b) Como se relacionavam os seus pais consigo?
 - c) Existia uma boa comunicação entre si e os seus pais?
 - d) Era frequente os seus pais imporem regras no dia-a-dia?
 - e) Como procediam os seus pais quando em criança/jovem não se comportava adequadamente?
 - 2.1. Existiam diferenças (neste aspecto) entre o seu pai e a sua mãe?
Quais?
3. Enquanto mãe/pai, que tipo de educação considera importante para os seus filhos?

- a) Que valores considera importantes transmitir na educação que dá aos seus filhos?
- b) Como é o seu relacionamento com os seus filhos?
- c) Quando os seus filhos têm um problema ou uma boa notícia, costumam contar-lhe e conversar sobre o assunto?
- d) Estabelece regras no quotidiano dos seus filhos?
- e) Quando os seus filhos não se comportam adequadamente como procede?

Anexo 2. Grelha de análise temática e categorial.

Tema I. Educação dos filhos na actualidade

Categoria 1. Aspectos importantes para a educação

- 1.1. Disponibilidade temporal
- 1.2. Relacionamento com os filhos
 - 1.2.1. Harmonia familiar
 - 1.2.2. Suporte emocional
 - 1.2.3. Comunicação entre pais e filhos
- 1.3. Regulação do comportamento
- 1.4. Transmissão de valores

Categoria 2. Factores que dificultam a educação dos filhos

- 2.1. Familiares
 - 2.1.1. Características individuais dos filhos
 - 2.1.2. Aspectos monetários
 - 2.1.3. Falta de tempo
 - 2.1.4. Incongruência entre valores/regras familiares e influências externas
 - 2.1.5. Fraca autoridade parental
- 2.2. Escolares
 - 2.2.1. Ausência de respostas/apoios no contexto escolar
 - 2.2.2. Autoridade dos profissionais de educação diluída
- 2.3. Sociedade
 - 2.3.1. Valores consumistas e permissivos

- 2.3.2. Sociedade perigosa
- 2.3.3. Influência perniciosa dos meios de comunicação social
- 2.3.4. Desumanização nas relações interpessoais

Categoria 3. Factores facilitadores da educação dos filhos

- 3.1. Familiares
 - 3.1.1. Dinâmica familiar harmoniosa
 - 3.1.2. Maior disponibilidade temporal
 - 3.1.3. Apoio de outros elementos da família (avós)
 - 3.1.4. Maiores recursos financeiros
- 3.2. Escolares
 - 3.2.1. Boa relação entre família e escola
 - 3.2.2. Recursos/actividades educativas (ATL, etc.)
- 3.3. Sociedade
 - 3.3.1. Existência de liberdade de expressão
 - 3.3.2. Apoios/respostas sociais (subsídios, saúde, etc.)
 - 3.3.3. Comunicação social como transmissora de cultura
 - 3.3.4. Sociedade menos materialista
- 3.4. Nada facilita a educação dos filhos

Tema II. Educação das mães na infância e adolescência

Categoria 1. Valores transmitidos na educação recebida

- 1.1. Respeito
- 1.2. Humildade
- 1.3. Partilha
- 1.4. Autonomia
- 1.5. Sinceridade
- 1.6. Honestidade
- 1.7. Solidariedade
- 1.8. Poupança dos recursos disponíveis

Categoria 2. Características da educação recebida

- 2.1. Rígida
- 2.2. Repressiva

2.3. Equilibrada entre afecto e regras

Categoria 3. Relacionamento com progenitores

3.1. Pai autoritário/ mãe normativa

3.2. Pai permissivo e afectuoso/ mãe normativa

3.3. Pai afectuoso/ mãe distante e autoritária

3.4. Pai distante e ausente/ mãe afectuosa

3.5. Ambos normativos e pouco afectuosos

3.6. Ambos normativos e afectuosos

Categoria 4. Comunicação com progenitores

4.1. Existência de comunicação

4.1.1 Boa comunicação em geral

4.1.2. Apenas relativa a assuntos do quotidiano

4.1.3. Maior facilidade de comunicação com a mãe

4.2. Inexistência de comunicação

Categoria 5. Regulação do comportamento

5.1. Existência de regras

5.1.1. Impostas e rígidas

5.1.2. Originadas pela dinâmica familiar

5.2. Inexistência de regras

5.3. Consequências do não cumprimento de regras

5.3.1. Repreensão física (palmada)

5.3.2. Agressão física

5.3.3. Repreensão verbal

5.3.4. Castigo

5.3.5. Inexistentes

Tema III. Educação que dá aos filhos

Categoria 1. Valores que transmite aos filhos

1.1. Sinceridade

1.2. Honestidade

1.3. Partilha

1.4. Respeito

1.5. Solidariedade

- 1.6. Humildade
- 1.7. Responsabilidade
- 1.8. Dignidade

Categoria 2. Características da educação que dá aos filhos

- 2.1. Transferência de valores aprendidos com os progenitores
- 2.2. Disponibilização de tempo e atenção
- 2.3. Definição de regras

Categoria 3. Características da relação com os filhos

- 3.1. Boa relação (próxima/aberta)
- 3.2. Distante
- 3.3. Difícil pela personalidade dos filhos

Categoria 4. Comunicação com os filhos

- 4.1. Facilidade de comunicação
- 4.2. Reservas na comunicação

Categoria 5. Regulação do comportamento

- 5.1. Existência de regras
 - 5.1.1. Impostas
 - 5.1.2. Negociadas
 - 5.1.3. Pouco consistentes
- 5.2. Inexistência de regras
- 5.3. Consequências do não cumprimento de regras
 - 5.3.1. Repressão verbal
 - 5.3.2. Repreensão física
 - 5.3.2. Castigo
 - 5.3.3. Inexistentes